Dr. Maemonah

FILSAFAT

PENDIDIKAN AGAMA

Kata Pengantar

Prof. Dr. H. Sutrisno

Filsafat Pendidikan

Telaah Komparatif Pemikiran
Naquib al-Attas dan N. Driyarkara

DR. MAEMONAH

FA PRESS

Filsafat Pendidikan

Telaah Komparatif Pemikiran Naquib al-Attas dan N. Driyarkara

Penulis : Dr. Maemonah
Editor : Aat Hidayat
Layout Isi : Moh. Fathoni
Desain Cover : Mashudi

Cetakan Pertama, September 2015
ix+180 hlm, 15 x 23 cm

Penerbit FA PRESS
Jurusan Filsafat Agama UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta
Jl. Laksda Adisucipto, Yogyakarta. Telp. (0274) 512156
Email: filsafatagama@gmail.com

Ucapan Terimakasih

Buku yang ada di tangan pembaca ini merupakan hasil penelitian penulis untuk meraih gelar doktor di bidang Ilmu Pendidikan Islam UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Sebagai tanggungjawab penulis, setelah melalui beberapa perubahan dan modifikasi sistematika, hasil penelitian tersebut penulis sajikan dalam bentuk buku untuk didiskusikan lebih lanjut dan sekaligus untuk menambah referensi diskursus filsafat pendidikan di Indonesia, khususnya dalam bidang pendidikan agama.

Dari proses awal penelitian sampai diterbitakannya buku ini, secara tulus penulis menyampaikan banyak terimakasih kepada Sekoloh Tinggi Islam Negeri (STAIN) Pekalongan dan seluruh civitas akademika, penulis mendapat sumbangan pemikiran, pendanaan dan kebijakan dari kampus STAIN sehingga penulis dapat menyelesaikan penelitian doktoral.

Ucapan terimakasih juga penulis haturkan kepada suami penulis H. Zuhri dan keluarga yang telah dan selalu mendampingi dan membimbing dari proses penulisan sehingga menjadi buku ini. Juga, penulis menghaturkan terimakasih kepada promotor penulis: Prof. Dr. Sutrisno dan M.Ag, Dr. St Sunardi, serta seluruh civitas akademika di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, tempat di mana kemudian penulis melanjutkan pergulatannya di wilayah kajian pendidikan Islam. Dan, kepada seluruh pihak yang tidak dapat penulis sebutkan satu persatu, penulis menyampaikan terimakasih, *jazakum allah khirul jaza*.

Purwomartani, 12 Agustus 2015

Maemonah

Kata Pengantar:
Refleksi Pemikiran Pendidikan

Prof. Dr. Sutrisno, M.Ag.

Secara umum, kajian atas pendidikan selama ini masih berputar di sekitar persoalan institusi, kebijakan, dan pemikiran pendidikan. Sampai saat ini kajian atas pemikiran pendidikan masih tertinggal dibandingkan dengan kajian atas institusi dan kebijakan pendidikan. Telaah atas kebijakan pendidikan pada umumnya berbasis pada institusi-institusi pendidikan, sementara pemikiran pendidikan mencoba melampaui batas-batas institusi dan kebijakan pendidikan.

Kajian atas institusi dan kebijakan pendidikan pada umumnya menampilkan data-data dan simpulan kuantitatif, sementara pemikiran pendidikan menyodorkan data-data dan simpulan kualitatif. Kedua *mainstream* kajian pendidikan tersebut memiliki kelebihan dan kekurangan masing-masing. Kajian atas institusi dan kebijakan dapat secara langsung dievaluasi dan diperbaiki sehingga semua pihak dapat secara langsung pula merasakan perubahan yang ada. Tawaran-tawaran baru dengan sendirinya dapat hadir sebagai alternatif ditengah problematika yang dihadapi oleh institusi atau kebijakan.

Namun demikian, pada umumnya tawaran-tawaran dari kedua kajian tersebut tidak sepenuhnya menyelesaikan persoalan mendasar pendidikan. Sementara kajian atas pemikiran pendidikan yang berusaha merefleksikan pelbagai dinamika dan problematika pendidikan, seringkali tidak mampu memberi solusi terhadap problematika tersebut meskipun harus diakui bahwa refleksi-refleksi yang terungkap dalam pemikiran pendidikan diakui sebagai suatu alternatif pemikiran yang mampu memberi solusi.

Kecenderungan dikotomis atas dua arus utama kajian pendidikan di atas pada akhirnya justru tidak dapat menyelesaikan persoalan pendidikan secara tuntas. Untuk itu, perlu ada refleksi-refleksi lebih lanjut yang mengintegrasikan tawaran atau solusi atas pelbagai persoalan pendidikan. Salah satu tawaran yang perlu dikaji lebih lanjut adalah perlunya upaya untuk merumuskan kembali spirit pendidikan, ruh atau jiwa pendidikan. Pendidikan tidak semata perangkat keras institusi yang berdiam dalam tumpukan kertas dokumen dan bahan pembelajaran. Pendidikan juga tidak semata perangkat lunak yang ada di dalam pemikiran atau ruang nalar yang mengawang. Pendidikan memiliki jiwa tersendiri yang selalu terjaga untuk mempertahankan tujuan-tujuan luhurnya dan membentengi diri dari masuknya anasir-anasir pragmatisme dan hedonisme yang dapat merusak jatidiri pendidikan. Pembangunan institusi, kebijakan dan pemikiran pendidikan yang ada sekarang ini dapat dikatakan kadang justru meninggalkan *spirit* atau jiwa pendidikan itu sendiri.

Buku yang ada di tangan pembaca ini merupakan usaha penulisnya untuk menghadirkan dua tokoh, pemikir, dan sekaligus praktisi pendidikan yakni Naquib al-Attas dan Driyarkara yang selalu mempertahankan spirit pendidikan. Terlepas dari pemahaman al-Attas dan Driyarkara yang bisa jadi berbeda tentang makna spirit pendidikan, tetapi keduanya sepakat bahwa pendidikan harus dikembangkan dengan selalu menjaga spirit dari hakikat dan tujuan pendidikan, yakni menjadikan "manusia beradab" dalam bahasa al-Attas, atau "memanusiakan manusia" dalam bahasa Dri-

yarkara. Makna dan tujuan luhur pendidikan yang menjadi jiwa atau spirit pendidikan ini sesungguhnya berhulu pada agama sebagai sumber inspirasi dan referensi bagi lahirnya pemikiran, kebijakan, dan tindakan-tindakan pendidikan.

Lepas dari berbagai kekurangan yang ada pada buku ini, saya perlu memberi apresiasi kepada penulis yang telah dengan tekun berusaha menghadirkan nuansa baru dalam mendiskusikan pemikiran pendidikan sehingga apa yang disumbangkan oleh penulis melalui buku ini diharapkan dapat menggugah para pemegang kebijakan dan praktisi pendidikan untuk selalu mengingat bahwa hakikat, makna, dan tujuan pendidikan, serta hendaknya tidak lepas dari nilai-nilai ketuhanan dan kemanusiaannya yang secara integratif ada di dalam jiwa pendidikan.

Yogyakarta, 07 Agustus 2015

Prof. Dr.H. Sutrisno, M.Ag.
Guru Besar Ilmu Pendidikan Islam
UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta

Daftar Isi

Bab I

Pendahuluan

BAB I
PENDAHULUAN

Kualitas sumber daya manusia berperan penting dan sangat menentukan bagi tumbuh kembangnya suatu bangsa. Tumbuh kembang suatu bangsa memerlukan sumber daya manusia yang memadai. Sementara, sumber daya manusia yang memadai memerlukan peran pendidikan, bahkan peran pendidikan amat penting dalam konteks tersebut. Namun demikian, pendidikan tidak semata berfungsi untuk membangun suatu karakter kepribadian dan pengembangan ilmu pengetahuan. Pendidikan juga berfungsi sebagai penguat dan pengikat sistem keyakinan, budaya, peradaban, dan nilai-nilai.[1] Pada titik itulah pendidikan mulai bersinggungan dengan entitas lain, seperti agama, suku, ras, politik, ekonomi, dan sosial budaya.

Pada titik singgung itu pula pendidikan mulai menjadi persoalan dan dipersoalkan. Pendidikan menjadi persoalan karena terdapat jarak antara idealitas pendidikan dan realitas pendidikan. Idealitas pendidikan adalah gagasan, konsep, rumusan, atau ketentuan baku tentang pendidikan, sementara realitas pendidikan adalah fakta dan problematika pendidikan yang ada di masyarakat ataupun di tingkat pelaksana pendidikan. Idealitas pendidikan kadang tidak dapat dilaksanakan atau diaplikasikan sesuai dengan tata kelola yang telah ditetapkan sebelumnya, dan fakta-fakta serta problematika pendidikan yang ada di masyarakat atau pelaksana pendidikan ternyata memiliki berbagai kendala yang mengakibatkan tidak terlaksananya idealitas pendidikan tersebut. Kemandekan pemikiran pendidikan, meminjam pandangan Mochtar Buchori, mencerminkan

1 "It (education) is also concerned with the nation's belief system, culture, civilization, and values." Salim Mansur Khalid and M. Fayyaz Khan, "Pakistan: The State of Education", *The Muslim World*, Vol. 96, April 2006, hlm. 305.

kekaburan batasan dan hubungan hulu-hilir kebijakan pendidikan kita.[2] Kebijakan hulu merupakan hasil pemikiran filsafati tentang hakikat dan arah pendidikan serta hubungan pendidikan dengan bidang-bidang lain. Kebijakan hilir adalah praktik implementasi yang mengacu pada kebijakan hulu sebagai panduan. Hiruk pikuk implementasi kebijakan telah menyita seluruh perhatian sehingga pemikiran pendidikan tak beranjak dari berbagai persoalan kebijakan hilir. Misalnya, pengelolaan dan kebijakan pendidikan terlalu menekankan pada manajemen birokrasi dan proyek-proyek teknis yang sarat dengan kepentingan pragmatis dan kemungkinan terjadinya penyelewengan. Di sisi lain, perbincangan tentang pendidikan Islam dalam wacana dan karakter kajian selalu lebih idealogis dari pada yang riil dan kritis.[3]

Persoalan pendidikan adalah sebuah persoalan dengan kompleksitas yang amat luas dan mendalam.[4] Keluasan persoalan tersebut disebabkan oleh karakter pendidikan yang tidak bisa lepas dari entitas lain di luar makna dan rumusan definitif pendidikan, seperti sosiologi, politik, ekonomi, kebudayaan, dan bahkan kondisi global.[5] Persoalan pendidikan dikatakan mendalam disebabkan oleh watak persoalan pendidikan yang tidak hanya menyangkut eksistensi atau realitas pendidikan, tetapi juga menyangkut substansi atau hakikat pendidikan bagi manusia, baik sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat.[6] Kompleksitas persoalan itulah yang menjadi-

2 Mochtar Buchori, "Taman Siswa dan Pendidikan Kita", *Kompas*, 3 Juli 2006.

3 Abdul Munir Mulkhan, *Nalar Spiritual Pendidikan: Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002), hlm. 50.

4 Bahkan, Soedjati Djiwandono secara ekstrem menyebutkan bahwa berbicara masalah pendidikan berarti kita masuk dalam lingkaran setan (*vicious circle*), karena kebingungan, kita tidak tahu dari mana dan mau kemana perbaikan pendidikan itu dimulai. Soedjati Djiwandono, "Politik Mandek Pendidikan pun Macet", *Basis*, No. 1-2, Tahun Ke-47, Januari-Februari 1998, hlm. 29.

5 Hasil penelitian Nor Ichwan menunjukkan bahwa pada era Orde Baru, pendidikan Islam menjadi "a vehicle by which to disseminate the state ideology and it development agenda". Mochammad Nor Ichwan, "Official Refrom of Islam: State Islam and the Ministry of Religious Affairs in Contemporary Indonesia 1966-2004", *Disertasi*, Universitas Tilburg Jerman, 2006, hlm. 138-141.

6 Dalam memahami manusia sebagai anggota masyarakat, penulis menggunakan

kan upaya penguraian persoalan tersebut menarik dan menghadirkan persoalan baru dalam pendidikan. Konsekuensinya, pendidikan membutuhkan refleksi internal ataupun eksternal, atau dalam bahasa lain disebutkan sebagai filsafat. Filsafat tidak berangkat dan berwacana dari yang tidak riil. Filsafat berpangkal dari kenyataan, sebagaimana ditulis oleh Anton Bakker.[7] Masalah-masalah pendidikan yang penulis posisikan sebagai kenyaataan tersebut tidak hanya menyangkut pelaksanaan pendidikan yang dibatasi dalam ruang dan waktu, tetapi pelaksanaan pendidikan juga menyangkut masalah-masalah yang lebih luas, lebih dalam, dan lebih kompleks, yang tidak sekadar batasan-batasan pengalaman ataupun fakta-fakta pendidikan yang dijangkau oleh ilmu pendidikan. Dengan memahami secara mendalam (filsafat) atas pendidikan, menurut George R. Knight, "para calon guru, para kepala sekolah, para pengawas, para konselor, dan para ahli kurikulum menuju kontak langsung dengan pertanyaan-pertanyaan besar yang mendasari makna serta tujuan hidup dan pendidikan". Lebih lanjut Knight menegaskan bahwa "untuk memahami pertanyaan-pertanyaan itu, para pengkaji harus bergumul dengan isu-isu semisal hakikat realitas, makna dan sumber pengetahuan, dan struktur nilai". Dengan demikian,

---

konsep sosialitas manusia yang digagas oleh Aristoteles yang menyebutkan bahwa manusia merupakan *zoon politicon* (makhluk sosial). Hakikat sosialitas manusia adalah ciri hakiki dari manusia itu sebagai makhluk sosial yang hidup dalam kelompoknya. Sejauh ini, kelompok sosial manusia meliputi: (1) keluarga, (2) budaya, (3) negara, (4) agama, dan (5) kelompok bebas. Dari paparan di atas, pendidikan dalam kaitannya dengan substansi sosialitas manusia menyangkut pendidikan (dalam) keluarga, pendidikan (dalam) budaya, pendidikan (dalam atau oleh) negara dan agama, serta pendidikan oleh kelompok bebas seperti yayasan-yayasan. A. Sudiarja, S.J., "Filsafat Sosial", *Diktat Filsafat Sosial*, Program Pascasarjana Universitas Gadjah Mada, 1995, hlm. 3-6.

7 Lebih lanjut Bakker menjelaskan bahwa filsuf berdiri di tengah-tengah kenyataan dan berefleksi atas data-data itu. Jadi, filsafat merupakan ilmu mengenai kenyataan yang telah ditemukan. Dengan jalan refleksi ia mencoba menangkap struktur dan orientasi paling umum dan mutlak di dalamanya. Jika refleksi atas struktur aktual itu selesai, mungkin data diajukan pertanyaan mengenai genesis (permulaan). Anton Bakker, *Ontologi atau Metafisika Umum: Filsafat Pengada dan Dasar-dasar Kenyataan* (Yogyakarta: Kanisius, 1997), hlm. 19.

filsafat pendidikan "membantu para pendidik agar dapat berpikir secara bermakna tentang totalitas pendidikan dan proses hidup".[8]

Di era reformasi sekarang ini, proses penguraian masalah pendidikan sedang dilakukan, baik melalui jalur politik, sosial, ekonomi, maupun administrasi pendidikan. Akan tetapi, sangat disayangkan bahwa proses penguraian berbagai persoalan pendidikan disinyalir masih berkutat pada presoalan-persoalan artifisial seperti peningkatan anggaran dan cakupan usia jenjang wajib belajar.[9] Sementara itu, dimensi persoalan substansial pendidikan masih terperangkap dalam perdebatan-perdebatan dengan nuansa-nuansa yang tidak lepas dari kepentingan tertentu. Kondisi tersebut tentu sangat disayangkan, karena pendidikan merupakan jantung dinamika masyarakat. Reformasi apapun tidak akan berhasil tanpa adanya reformasi pendidikan. Hal itu sebagaimana dikemukakan oleh Pestalozzi. Menurut Pestalozzi, reformasi masyarakat tidak akan berhasil jika hanya bertumpu pada reformasi politik, hukum, ekonomi, dan mengabaikan reformasi pendidikan.[10] Sebab, menurut Sunardi, dengan reformasi pendidikan, maka pendidikan akan bermuara pada reformasi politik dan ekonomi. Bahkan sebaliknya, yaitu bagaimana reformasi politik dan ekonomi mendapatkan umpan balik dari dunia pendidikan.[11]

Mereformasi pendidikan bukan sesuatu yang mudah dilakukan. Kesulitan akan selalu muncul yang disebabkan pendidikan selalu berkait kelindan dengan tujuan, nilai, dan bahkan kepentingan.

---

8 George R. Knight, *Filsafat Pendidikan*, terj. Mahmud Arif (Yogyakarta: Gama Media, 2007), hlm. 5.

9 Dalam UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sisdiknas pada Pasal 34 Ayat (1) disebutkan, "Setiap warga negara yang berusia 6 tahun dapat mengikuti program wajib belajar." Adapun Ayat (2) menjelaskan tentang kewajiban pemerintah menyediakan anggaran atau biaya pendidikan, sementara Ayat (3) memaparkan bahwa wajib belajar merupakan tanggung jawab pemerintah.

10 Sebagaimana dinukil oleh Deding Ishak Ibnu Sudja, dalam "Paradigma Reformasi Pendidikan", *Pikiran Rakyat*, 25 Mei 2005.

11 St. Sunardi, "Kata Pengantar", dalam I. Praptomo Baryadi (ed.), *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Kemasyarakatan* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008), hlm. xiii.

Pendidikan agama, misalnya, memang memiliki tujuan untuk membebaskan manusia dari kebodohan. Tetapi, tidak sedikit pendidikan agama dilaksanakan untuk kepentingan-kepentingan tertentu. Akibatnya, muncul orang-orang yang memiliki pemahaman agama serba tanggung, orang-orang yang justru terbelenggu oleh agama yang dipelajarinya. Kondisi demikian melahirkan berbagai paham, seperti radikalisme agama yang justru merugikan agama itu sendiri.

Fenomena radikalisme keagamaan akhir-akhir ini merupakan salah satu bentuk kegagalan pendidikan agama di masyarakat. Untuk itu, penulis sepakat dengan pandangan Muhammad Saeroji yang menyatakan perlunya revisi segala aspek dalam bidang pendidikan. Tujuannya agar mampu menjawab tantangan kehidupan modern sekarang ini.[12] Kegelisahan Saeroji adalah kegelisahan intelektual muslim modern pada umumnya terhadap kondisi pendidikan Islam. Fazlur Rahman, misalnya, berpendapat bahwa institusi-institusi pendidikan Islam tradisional telah gagal dalam menyelesaikan berbagai persoalan dinamika masyarakat modern.[13]

Upaya reformasi pendidikan perlu dilakukan secara menyeluruh. Reformasi pendidikan tidak hanya dalam bidang kurikulum, undang-undang, pendidik, dan sistem pendidikan, tetapi juga reformasi yang lebih mendasar lagi, yaitu transformasi nilai-nilai filosofi pendidikan.[14] Transformasi nilai-nilai filosofi pendidikan perlu dilakukan,

---

12 Muhammad Saeroji, "The Intellectual Roots of Islamic Radicalism in Indonesia", *The Muslim World*, Vol. 95, 2005, hlm. 109.

13 Fazlur Rahman, *Islam and Modernity* (Chicago: Chicago University Press, 1992), hlm. 85-86.

14 Transformasi nilai-nilai filosofi pendidikan yang dimaksud di atas adalah upaya-upaya perumusan ulang paradigma pendidikan di Indonesia yang selama ini lebih menitikberatkan pada paradigma *link and match*, paradigma kompetensi anak didik. Jelasnya, dimensi filosofis pendidikan merupakan paradigma pemahaman atas pendidikan, baik yang terdapat pada pemerintah sebagai pengambil kebijakan, masyarakat sebagai pelaksana kebijakan, maupun anak didik sebagai objek kebijakan. Persoalan yang sering dijumpai di lapangan adalah ketidaktahuan pihak-pihak tersebut atas unsur-unsur paradigmatik yang merajut pola pikir praksisnya tentang pendidikan. Hal itulah yang melahirkan kondisi di mana kebijakan pendidikan terjebak pada hal-hal teknis seperti penyusunan Bantuan Operasional Sekolah (BOS).

karena pendidikan memiliki peran strategis dalam proses reformasi komprehensif masyarakat Indonesia. Atas usaha tersebut, penelitian ini bertujuan untuk ikut serta dalam memberikan sumbang saran tentang bagaimana suatu nilai-nilai filosofi pendidikan dapat dikembangkan, diterapkan dalam proses pendidikan, dan dijadikan sebagai spirit bagi proses perubahan menuju yang terbaik dari kondisi pendidikan nasional selama ini, sebagaimana digagas oleh Muhammad Naquib al-Attas dan N. Driyarkara.

Penelitian ini masih dikategorikan sebagai upaya teoretik, namun bukan berarti tidak dapat diterapkan sama sekali. Upaya praksis atau konkret untuk memasyarakatkan pentingnya transformasi nilai-nilai filosofi pendidikan dapat dilakukan dengan berbagai macam cara atau kegiatan, misalnya lewat program *workshop* pemikiran pendidikan dan ceramah-ceramah publik. Program tersebut ditujukan untuk mendorong meningkatnya tenaga edukatif ataupun perangkat-perangkat administratif penunjang. Yang jelas, tenaga pendidik atau pelaku pendidikan pada umumnya tidak cukup dengan mengetahui dan memahami ilmu dan teknis pendidikan saja, namun juga perlu memahami filosofi dan makna-makna terdalam dari pendidikan.

Penelaahan dimensi filosofis pemikiran pendidikan sesungguhnya berangkat dari alasan bahwa upaya solusi suatu permasalahan tidak cukup dengan simpulan-simpulan praktis, *ad hoc*, dan pragmatis. Simpulan-simpulan praktis, *ad hoc*, dan pragmatis kadang kala bersifat populis, taktis, dan efektif untuk jangka pendek. Namun, simpulan-simpulan tersebut kering dari gagasan-gagasan mendasar, strategis, dan komprehensif. Menurut Paul Suparno, pendidikan kadang kurang berdampak karena kurang mengembangkan daya refleksi.[15] Untuk mencari solusi atas permasalahan tersebut, perlu adanya usaha-usaha pemikiran yang bertolak dari pencarian dan perenungan mendalam tentang pemahaman komprehensif secara

15 Paul Suparno, "Pendidikan Nilai dan Keilmuan yang Integratif", dalam *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan* (Yagyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008), hlm. 101.

konseptual, dan penemuan solusi teoretik secara konseptual.

Usaha-usaha tersebut telah dilakukan oleh banyak intelektual Muslim ataupun non-Muslim, seperti Abdul Latif Tibawi (Mesir),[16] Fazlur Rahman (Amerika), Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Hasan Langgulung (Malaysia), Ki Hajar Dewantara, Ki Mangun Sarkoro, K.H. Ahmad Dahlan, K.H. Hasyim Asy'ari, N. Driyarkara, J. Drost, S.J., dan Ahmad D. Marimba (Indonesia), dan lainnya. Mereka semua menekuni kajian-kajian pendidikan secara filosofis. Sumbangsih pemikiran mereka mungkin tidak dirasakan oleh masyarakat secara langsung. Akan tetapi, pemikiran tersebut sesungguhnya telah memberikan kontribusi yang tidak sedikit dalam membantu memberikan solusi atas berbagai problem pendidikan. Meskipun harus diakui bahwa di kalangan mereka sendiri juga terdapat perbedaan sudut pandang atau paradigma dalam memahami pendidikan dan problematikanya.

Terlepas dari berbagai kontribusi yang telah disumbangkan, gagasan-gagasan pendidikan mereka kadang masih menonjolkan karakteristik dan kepentingan ideologis tertentu.[17] Misalnya dalam konteks keindonesiaan, perdebatan sistem pendidikan nasional yang mencuat bersamaan dengan proses perumusan dan penetapan Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional banyak mencerminkan kepentingan-kepentingan ideologis. Perdebatan-perdebatan tersebut disuarakan oleh orang-orang yang mengatasnamakan dirinya sebagai intelektual atau pengamat pendidikan. Mereka selalu membawa kepentingan-kepentingan subjektif. Artinya, dalam tataran konseptual, pewacanaan pendidikan tidak lepas dari paradigma tertentu, tidak jarang pula justru bertolak belakang dengan paradigma lainnya.[18]

---

16 Tentang tema pendidikan, di samping menulis di berbagai jurnal ilmiah internasional seperti *Islamic Quarterly*, Tibawi juga menulis *Islamic Education: Its Traditions and Modernizatin into the Arab National Systems* yang diterbitkan oleh Luzac and Company, Ltd. London pada 1972.

17 Lihat pandangan Abdul Munir Mulkhan dalam *Nalar Spiritual Pendidikan: Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam*, hlm. 50.

18 Tentang paradigama dan ideologi pendidikan, gagasan-gagasan O'Neil

Namun demikian, perlu upaya refleksi lebih lanjut, karena bagaimanapun pemikiran pendidikan menyangkut hal mendasar pada wilayah ruang hidup dan kehidupan bersama sebagai bangsa. Seberapa jauh keluasan dalam wilayah tersebut itu disadari, digali, dan diterjemahkan? Kemandekan pemikiran pendidikan tidak berdiri sendiri. Beberapa pemikiran tentang pendidikan dalam sejarah pendidikan di Indonesia lahir dari pergulatan para pemikir pada situasi politik dan kebudayaan yang mengekang. Pendidikan yang berpijak pada budaya pribumi yang dicetuskan Soewardi Soerjaningrat (Ki Hajar Dewantara) bersemai di tengah dominannya model pendidikan Belanda yang berorientasi Barat dengan latar kebijakan yang diskriminatif.[19] Model *robotik* pendidikan Orde Baru dengan metode hafalan dan tekanan sikap penurut melahirkan gagasan tentang pendidikan yang mengabaikan keingintahuan, eksplorasi, dan kekritisan, sebagaimana disampaikan oleh Y.B. Mangunwijaya dalam beberapa tulisannya.[20]

---

merupakan petunjuk dan sekaligus sebagai bukti atas fakta tersebut di atas. Williem F. O'Neil, *Ideologi-ideologi Pendidikan*, terj. Omi Intan Naomi (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002).

19 Sebagaimana terdapat dalam tulisannya, "Een voor Allen maar Ook Allen voor Een" atau "Satu untuk Semua, Tetapi Semua untuk Satu Juga". Namun, kolom Ki Hajar Dewantara yang paling terkenal adalah "Seandainya Aku Seorang Belanda" (judul asli: "Als ik eens Nederlander was"), dimuat dalam surat kabar *De Express* pimpinan Douwes Dekker, tahun 1913. Isi artikel ini terasa pedas sekali di kalangan pejabat Hindia Belanda. Kutipan tulisan tersebut sebagai berikut.

> "Sekiranya aku seorang Belanda, aku tidak akan menyelenggarakan pesta-pesta kemerdekaan di negeri yang telah kita rampas sendiri kemerdekaannya. Sejajar dengan jalan pikiran itu, bukan saja tidak adil, tetapi juga tidak pantas untuk menyuruh si inlander memberikan sumbangan untuk dana perayaan itu. Ide untuk menyelenggarakan perayaan itu saja sudah menghina mereka, dan sekarang kita keruk pula kantongnya. Ayo teruskan saja penghinaan lahir dan batin itu! Kalau aku seorang Belanda, hal yang terutama menyinggung perasaanku dan kawan-kawan sebangsaku ialah kenyataan bahwa inlander diharuskan ikut mengongkosi suatu kegiatan yang tidak ada kepentingan sedikit pun baginya."

20 Hal itu sebagaimana terungkap dalam gagasannya dalam Yayasan Dinamika Edukasi Dasar atau pendirian SD Eksploratif untuk anak-anak korban Waduk Kedungombo, dan di banyak tulisannya seperti dalam *Tumbal: Kumpulan*

Dalam alam reformasi, hegemoni negara relatif cair dan kebebasan berpendapat praktis lebih dijamin. Namun, berbagai masalah pendidikan tidak berkurang, mungkin lebih kompleks karena prinsip kesetaraan kepentingan. Fakta-fakta itu menegaskan bahwa kekuasaan negara dalam kebijakan dan praktik pendidikan menjadi konteks jitu yang mengasah adanya wacana atau pandangan pembanding bagi konsep pendidikan yang lebih baik.

Di sisi lain, pemikiran pendidikan di Indonesia sekarang ini masih menempatkan masyarakat dan para intelektual pada pemahaman tentang pendidikan yang dianggap cukup memadai. Oleh karena itu, meski mereka telah berhasil memberikan sumbangan tentang pendidikan untuk bangsa ini, generasi mendatang tetap harus mampu merefleksikan mengapa tokoh-tokoh pendidikan mampu melahirkan pemikiran demikian pada zamannya. Jadi, kecenderungan wacana pemikiran pendidikan akhir-akhir ini yang menjenuhkan mungkin disebabkan oleh kemandekan pemikiran pendidikan sehingga menghalangi pencarian visi baru pendidikan yang kontekstual dan segar sesuai dengan semangat zaman.

Dilihat dari sisi dinamika pewacanaan pendidikan, kenyataan di atas merupakan suatu hal yang wajar-wajar saja. Alasannya, karena setiap orang, masyarakat, atau kelompok siapapun berhak untuk berpendapat dan mempertahankan apa yang mereka gagas. Namun, persoalan baru muncul ketika realitas pertarungan wacana tersebut kemudian berubah menjadi pertarungan yang lebih bersifat ideologis dan dogmatis, termasuk di dalamnya adalah dogma-dogma dan kepentingan-kepentingan yang mengatasnamakan agama serta kepentingan-kepentingan yang mengatasnamakan negara.[21]

Dua kepentingan di atas sangat mewarnai proses lahirnya

Tulisan tentang Kebudayaan, Perikemanusiaan, dan Kemasyarakatan.

21 Lihat perdebatan tentang tujuan pendidikan dalam rancangan RUU Pendidikan Nasional yang menyebutkan bahwa tujuan pendidikan nasional adalah "mengembangkan takwa terhadap Tuhan, apalagi dalam konteks keagamaan". Perdebatan tersebut menjadi ramai, baik di media massa, demonstrasi massa, maupun dalam ruang-ruang diskusi yang semuanya berujung pada kepentingan ideologis masing-masing.

Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional. Padahal, semestinya kelahiran undang-undang atau apapun yang berkaitan dengan pendidikan selalu berpijak pada kepentingan kemanusiaan. Hal itu ditekankan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas (selanjutanya disebut al-Attas) dan Nicholas Driyarkara, S.J. (selanjutnya disebut Driyarkara). Menurut al-Attas, tujuan pendidikan dalam Islam adalah untuk menghasilkan manusia-manusia yang baik. Maksud manusia yang baik ini, menurut al-Attas, adalah manusia yang memiliki *adab*. Bagi al-Attas, pendidikan adalah usaha meresapkan dan menanamkan *adab* kepada manusia.[22] Sementara, Driyarkara berpendapat bahwa kepentingan hakiki dan utama pendidikan adalah kepentingan kemanusiaan.[23] Yang dimaksud dengan kepentingan kemanusiaan menurut Driyarkara adalah pendidikan yang dijalankan dan diorientasikan pada pentingnya relasi cinta kasih, baik dalam lingkup keluarga maupun lingkup masyarakat.[24] Jika ditelaah secara mendalam antara menanamkan adab pada manusia dan kepentingan kemanusiaan memiliki titik persamaan, tetapi cakupannya berbeda. Sementara itu, Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional menyebutkan bahwa pendidikan nasional bertujuan, untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggung jawab.[25]

Titik kesamaan dari pemikiran al-Attas dan Driyarkara terletak pada dimensi manusia dan kemanusian sebagai titik tolak pema-

---

22 Naquib al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, terj. Karsijo Jojosuwarno (Bandung: Pustaka, 1981), hlm. 221-222.

23 Hal itu dikemukakan Driyarkara dalam sambutan pembukaan pendirian Perguruan Tinggi Pendidikan Guru (PTPG) Sanata Dharma pada 17 Desember 1955, kemudian berubah menjadi IKIP Sanata Dharma, dan sekarang menjadi Universitas Sanata Dharma. Kumpulan Karangan Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), hlm. 7.

24 A. Sudiarja, dkk., "Pengantar Penyunting", dalam A. Sudiarja, dkk. (peny.), *Karya Lengkap Driyarkara* (Jakarta: Gramedia, 2006), hlm. xvii.

25 Undang-undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Pasal 3.

hanan. Namun, cakupan kepentingan kemanusiaannya jelas lebih luas dari sekadar menanamkan *adab* pada manusia. Perbedaan dan persamaan di atas, jika ditelaah secara saksama, muaranya ada pada dimensi sudut pandang filosofis kedua tokoh tersebut. Yakni, dalam memahami substansi dan eksistensi manusia di satu sisi dan konsep pendidikan di sisi lain.

Al-Attas pada awalnya menekuni bidang tasawuf, khususnya tasawuf Melayu, kemudian merambah ke dalam bidang-bidang kajian lain, termasuk pendidikan. Konsep *ta'dīb* yang ia usung berasal dari diskursus sufistik. Namun, jika ditelusuri lebih dalam, konsep *ta'dīb*, dalam konteks tasawuf misalnya, lebih mengarah pada dimensi interaksi antara murid dan guru. Dengan demikian, konsep *ta'dīb* pada awalnya justru tidak mengusung gagasan-gagasan semisal kebebasan dan kebesaran manusia secara hakiki.

Driyarkara yang seluruh hidupnya didedikasikan untuk melayani umat, pada saat yang sama, menerjemahkan konsep pelayanan secara lebih kontekstual dan intelektual. Untuk itulah ia selalu berupaya mencerdaskan diri dan masyarakatnya dengan berbagai usaha dan cara, seperti halnya pendidikan. Driyarkara adalah seorang tokoh dengan konsentrasi sepenuhnya pada pelayanan untuk masyarakat. Salah satu yang ditawarkan oleh Driyarkara adalah pemikiran tentang pendidikan untuk dan demi kemanusiaan secara umum. Bagi Driyarkara, pemikiran tentang pendidikan sebagai suatu realitas adalah jika mencakup dua unsur, yaitu mendidik dan dididik. Hal itu barulah dikatakan bersifat ilmiah. Namun, segala sesuatu realitas tersebut bisa dikatakan ilmiah kalau memiliki sifat kritis, metodis, dan sistematis.[26]

Al-Attas dan Driyarkara adalah dua dari sekian tokoh pendidikan yang pemikiran-pemikirannya memiliki karakter-karakter yang *genuine* (asli) dalam konteks kebangsaan dan keagamaan yang dapat dijadikan sebagai kontribusi dan sekaligus solusi atas berbagai problem pendidikan di Indonesia. Pandangan-pandangan

26 Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1982), hlm. 66.

kedua tokoh tersebut perlu dianyam dalam satu bingkai alternatif yang mampu dijadikan sebagai kekuatan energi dalam kesatuan untuk kepentingan perbaikan pendidikan di Indonesia. Untuk itu, mendialogkan pandangan kedua tokoh tersebut, menurut hemat penulis, memiliki signifikansinya tersendiri. Alasannya, sebagaimana telah disinggung di atas, diskursus pendidikan di Indonesia masih sering melibatkan dimensi-dimensi keagamaan, baik sebagai tolok ukur dasar pertimbangan maupun sebagai dasar penolakan. Sepemahaman penulis melalui melalui observasi awal penelitian ini, pemikiran al-Attas tentang pendidikan ternyata tidak selalu berangkat dari dogma-dogma keagamaan. Hal yang sama juga ditemukan penulis dari pembacaan atas karya-karya Driyarkara tentang pendidikan.

Signifikansi mendialogkan dan membandingkan kedua tokoh di atas antara lain: (1) Diskursus pendidikan Indonesia selalu diperbicangkan dalam konteks yang terpisah oleh dua kutub paradigamtis, yaitu paradigma tradisionalis dan paradigma rasionalistik sebagaimana digagas oleh O'Neil,[27] yang tampaknya sulit untuk disatukan. (2) Realitas lembaga-lembaga pendidikan yang ada di Indonesia, baik dalam konteks institusi pendidikan formal maupun nonformal, selalu mencerminkan dimensi-dimensi paradigmatiknya di atas. Untuk itu, (3) perlu adanya upaya menemukan titik temu, baik dalam konteks wacana pendidikan maupun dalam konteks praktik pendidikan yang holistik. Padahal, (4) upaya penemuan titik temu untuk perbaikan pendidikan secara menyeluruh tersebut hanya dapat dilakukan dengan suatu penelaahan secara komparatif.

Pemikiran al-Attas dan Driyarkara mempunyai titik persamaan dan perbedaan. Menurut observasi awal penulis, pengkajian pemikiran keduanya secara mendalam akan banyak memunculkan titik temunya daripada titik perbedaannya. Meskipun demikian, penemuan titik persamaan atau perbedaan bukan berarti masalah itu selesai. Menurut hemat penulis, justru di situlah letak signifikansi lain

27 O'Neil, *Ideologi-ideologi Pendidikan*, hlm. 79.

penelitian ini. Artinya, dalam kesepahaman bukan berarti mereka menggunakan suatu kerangka pemikiran yang sama. Mereka justru berangkat dari kerangka pemikiran yang berbeda.

Sejauh pengamatan dan eksplorasi penulis yang dilakukan selama ini, terutama dalam kaitanya dengan rancangan penelitian, beberapa literatur filsafat pendidikan (Islam) masih terjebak pada pola-pola penjelasan normatif dan cenderung berpola deduktif.[28] Telaah-telaah reflektif yang dibangun dalam filsafat pendidikan Islam tidak didasarkan atau berangkat dari suatu fenomena pendidikan yang ada di masyarakat. Telaah-telaah reflektif yang ada justru dari rumusan-rumusan reflektif. Di sisi lain, penjabaran tema-tema dalam buku-buku filsafat pendidikan mewakili karakteristik penulisnya. Seperti sudah menjadi tradisi, buku-buku tersebut selalu diawali dengan definisi-definisi dan konsep-konsep. Menurut penulis, kondisi demikian menggiring pada pemahaman *salah kaprah* di kalangan pemerhati pendidikan bahwa filsafat pendidikan selalu dipahami secara normatif, justifikatif, dan deduktif.[29] Padahal, yang paling penting dalam filsafat pendidikan adalah bagaimana fenomena pendidikan dipahami secara menda-

28 Maksud penjelasan normatif dengan pola deduktif adalah pola-pola penjelasan yang selalu dikembalikan pada teks-teks suci dalam merumuskan berbagai argumentasi dan simpulan tentang filsafat pendidikan.

29 Diantara literatur filsafat pendidikan yang penulis telaah sehingga menghadirkan kegelisahan di atas adalah: (1) *Filsafat Pendidikan Islam: Pendekatan Historis, Teoritis, dan Praktis* karya Samsul Nizar (Jakarta: Ciputat Press, 2002), dosen Fakultas Tarbiyah IAIN Imam Bonjol Padang; (2) *Filsafat Pendidikan Islam* karya H.M. Arifin (Jakarta: Bumi Akara, 1983), Guru Besar UIN Syarif Hidayatullah Jakarta; (3) *Filsafat Pendidikan Islam* karya Muhammad Zein, dosen IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta; (4) *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalnya* karya Muhaimin, dosen UIN Malang; (5) *Filsafat Pendidikan Islam: Konsep dan Perkembangan Pemikirannya* karya Jalaluddin dan Usman Said; (6) *Filsafat Pendidikan Islam* karya Zuhairini; (7) *Filsafat Pendidikan Islam* karya Abuddin Nata, Guru Besar UIN Jakarta; (8) *Epistemologi Pendidikan Islam* karya Mujamil Qomar (Jakarta: Erlangga, 2003), Guru Besar STAIN Tulungagung. Di samping itu, penulis juga menelaah karya klasik *Filsafat Pendidikan Islam* karya Muhammad al-Thoumy al-Syaibany yang dialihbahasakan ke dalam bahasa Indonesia oleh Hasan Langgulung.

lam, reflektif, dan kritis. Pemahaman yang demikian itu terutama ditujukan terhadap masyarakat, baik sebagai pelaku maupun sebagai penyelenggara, sedangkan pemerintah sebagai penyelenggara pendidikan yang memang harus menjadi perhatian utama.

Pola pemahaman yang demikian itu telah dilakukan oleh al-Attas dan Driyarkara sejak tahun 1950-an. Namun, ketika pendidikan menjadi topik utama perdebatan di masyarakat, kedangkalan dan selimut kepentingan kelompok, agama, atau lainnya masih selalu mewarnai perdebatan tersebut. Untuk itu, penulis menemukan suatu kegelisahan akademik, yaitu kesemrawutan pendidikan selama ini terjadi karena keringnya diskusi-diskusi pendidikan secara mendasar, filosofis, mendalam, dan reflektif.[30] Meminimalisasi persoalan di atas salah satunya dengan kemampuan pelaku pendidikan dalam memahami pendidikan secara mendasar, filosofis, mendalam, dan reflektif.

Proses penelusuran dan penemuan jawaban atas kegelisahan akademis di atas perlu ditelaah dari berbagai sisi persoalan pendidikan serta dari berbagai dimensi dan perspektif atau sudut pandang. Untuk itu, penulis perlu membatasi hanya satu sisi dan perspektif saja. Sisi yang dimaksud adalah kisi-kisi pemikiran pendidikan yang dikembangkan oleh Naquib al-Attas dan Driyarkara dengan perspektif komparatif sebagai metode penelitian dan perspektif filsafat pendidikan sebagai pendekatan.

Selanjutnya, ada tiga persoalan mendasar yang akan penulis kupas dalam penelitian ini. *Pertama*, apa hakikat pendidikan menurut Naquib al-Attas dan Driyarkara serta apa perbedaan dan persamaan keduanya? *Kedua*, apa landasan dan metodologi pendidikan Naquib al-Attas dan Driyarkara serta apa perbedaan dan persamaan keduanya? *Ketiga*, nilai-nilai apa yang diusung oleh pemikiran Naquib al-Attas dan Driyarkara dalam pendidikan serta

30 Menurut Abdul Munir Mulkhan, pemikiran yang lebih mendalam di bidang pendidikan Islam bisa disebut secara relatif belum pernah berkembang dengan baik. Abdul Munir Mulkhan, *Nalar Spiritual Pendidikan: Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam*, hlm. 50.

apa perbedaan dan persamaan keduanya?

Pengkajian atas tiga persoalan di atas mempunyai dua tujuan, yakni tujuan teoretis dan tujuan praktis. Secara teoretis, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui konstruksi filosofis gagasan-gagasan pendidikan yang dikembangkan oleh al-Attas dan Driyarkara, dari sisi persamaan ataupun perbedaannya. Dari tujuan teoretik ini, diharapkan dapat memberikan kontribusi pilihan pemikiran secara mendasar terhadap setiap proses pewacanaan pendidikan yang selalu dinamis akhir-akhir ini.

Penelitian ini juga diharapkan dapat menghadirkan kesadaran, khususnya di kalangan intelektual dan di masyarakat pada umumnya, bahwa perspektif pemikiran yang diajukan oleh seorang pemikir sesungguhnya tidak hanya memuat kepentingan-kepentingan praktis semata atau ideologi-ideologi pemikiran tertentu, berpijak pada suatu landasan pemikiran tertentu sehingga kritik-kritik yang diajukan hendaknya disertai dengan dasar pemikiran yang jelas pula. Hal itu perlu ditegaskan, karena selama ini, diskusi-diskusi tentang pendidikan di masyarakat selalu diselimuti oleh kepentingan ideologi-ideologi tertentu. Adapun aspek-aspek lain yang mendasari pemikiran tersebut cenderung diabaikan. Akhirnya, yang muncul justru adu kekuatan, bukan adu pemikiran. Itulah salah satu alasan penulis untuk menelaah pemikiran kedua tokoh pendidikan tersebut yang secara ideologis, kultural, ataupun latar belakang pendidikannya berbeda namun ada benang merah dari keduanya yang layak untuk dijadikan sebagai pertimbangan bagi perumusan pendidikan yang lebih komprehensif.

Secara sederhana, kajian komparatif pemikiran kedua tokoh tersebut bertujuan untuk: (1) menemukan konsep-konsep dasar pemikiran pendidikan kedua tokoh tersebut dalam suatu kerangka pemahaman; (2) menyistematisasi penemuan-penemuan dalam bidang pendidikan yang ditulis oleh kedua pemikir tersebut; (3) memeriksa dan mengkritisi lebih dalam temuan-temuan yang ada.

Selanjutnya, dari ketiga tujuan di atas, diharapkan dapat membantu pemerhati pendidikan yang memiliki kepedualian atas

khazanah pemikiran pendidikan di Indonesia tanpa harus terlebih dahulu dipilah-pilah oleh kepentingan agama atau kelompoknya masing-masing. Harapan lain, dengan tercapainya ketiga tujuan di atas, masyarakat umum ataupun intelektual dengan mudah dapat memahami suatu karya atau pemikiran secara utuh dan mendalam serta menemukan berbagai titik kesamaan dan perbedaan di antara para pemikir pendidikan yang ada untuk kemudian diaplikasikan sesuai dengan kepentingan zamannya. Untuk maksud tersebut, mungkin dapat disederhanakan bahwa penelitian ini menargetkan hadirnya suatu literatur tentang sejarah pemikiran pendidikan di Indonesia. Literatur tersebut dalam konteks untuk menumbuh-kembangkan kesadaran generasi masa depan. Maknanya adalah bahwa ada spirit zaman (*zeitgeist*) yang harus diambil dan ada kritik zaman yang harus diubah.

Sejauh penjelajahan yang telah penulis lakukan melalui riset perpustakaan, penulis belum menemukan satu karya pun yang membandingkan antara pemikiran pendidikan Naquib al-Attas dengan Driyarkara. Meskipun demikian, bukan berarti penelitian ini disebut sebagai penelitian awal. Kajian-kajian tentang kedua tokoh tersebut telah banyak dilakukan oleh para akademisi, akan tetapi dilakukan secara terpisah. Oleh karena itu, observasi pustaka yang telah penulis lakukan hanya menemukan beberapa karya ilmiah yang berkaitan dengan Naquib al-Attas dan Driyarkara.

Pemikiran al-Attas tentang pendidikan, menurut Wan Mohd. Nor Wan Daud, adalah pemikiran pendidikan Islam yang mencakup pemikiran reflektif dan pemikiran praksis. Pemikiran reflektif pendidikan adalah pemikiran tentang hakikat pendidikan atau pendidikan dalam arti filosofisnya. Sementara itu, pendidikan dalam arti praksis adalah pemikiran tentang metode dan penerapan pendidikan dalam arti penerapannya di masyarakat. Mengenai dua sayap pemikiran tersebut, Wan Daud menyimpulkan bahwa pemikiran filsafat dan metodologi pendidikan al-Attas mengarah pada satu tujuan fundamental, yaitu islamisasi pemikiran (melalui bahasa, sebagai metode), jiwa, dan raga, serta efek-efeknya terhadap

kehidupan manusia, umat Islam (masyarakat Muslim), baik secara sosial maupun individu, serta relasinya dengan alam spiritual dan fisikal di lingkungan mereka.[31] Lebih lanjut, Daud menjelaskan bahwa yang dimaksud dengan islamisasi pemikiran, jiwa, dan raga tersebut adalah islamisasi ilmu pengetahuan, baik dalam konteks historis, konsep, definisi, maupun praksisnya yang diusung oleh al-Attas.

Posisi dan sumbangan pemikiran Wan Daud di atas, dalam penelitian ini, adalah sangat penting, bahwa pemikiran Wan Daud memberikan satu perspektif bagi pemikiran filsafat pendidikan al-Attas. Artinya, jika ditelaah dengan perspektif lain, ada kemungkinan bahwa pemikiran pendidikan atas al-Attas akan menghasilkan kesimpulan yang lain. Wan Daud menggunakan perspektif fenomenologis atas pemikiran pendidikan al-Attas, sementara penulis menggunakan perspektif filsafat pendidikan sebagai kerangka teoretik dan pendekatannya, dan perspektif komparatif sebagai metode analisis atau pembahasannya. Itulah yang membedakan penelitian ini dengan hasil penelitian Wan Daud atas al-Attas.[32]

Perspektif fenomenologis yang digunakan oleh Wan Daud dengan perspektif filsafat pendidikan yang digunakan oleh penulis dalam meneliti al-Attas dan Driyarkara berbeda dalam dua hal. *Pertama*, dalam konteks metodologi, fenomenologi lebih diarahkan pada upaya penemuan hal-hal substantif atau yang sering disebut sebagai *noumena* dalam pemikiran kedua tokoh tersebut, sementara filsafat pendidikan lebih rinci lagi. Hal-hal substantif pendidikan meliputi dan terdapat dalam epistemologi, metodologi, dan aksiologi. *Kedua*, dari sisi objek kajian, pendekatan fenomenologi

31 Wan Mohd. Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, terj. Hamid Fahmi, dkk. (Bandung: Mizan, 2003), hlm. 428.

32 Tentang asumsi pendekatan fenomenologi di atas, penulis menyimpulkan dari tulisan Wan Daud berikut ini, "Metode yang saya gunakan untuk mengumpulkan semua informasi dan pendapat mengenai al-Attas tidak hanya mengandalkan bahan-bahan yang tertulis, tetapi juga menyimak apa yang diucapkannya dan memerhatikan tingkah lakunya. *Ibid*., hlm. 75.

justru mengaburkan dimensi individu di satu sisi serta dimensi pemikiran dan gagasan di sisi lain. Sementara, pendekatan filsafat pendidikan lebih fokus pada pemikiran dan menempatkan tokoh sesuai dengan porsinya yang melatarbelakangi lahirnya pemikiran-pemikiran tersebut.

Selain karya Wan Daud, juga terdapat tulisan lain tentang al-Attas. Di antaranya adalah *Filsafat Pendidikan Islam: Analisis Pemikiran Muhammad al-Naquib al-Attas*. Karya tersebut merupakan hasil penelitian yang dilakukan untuk tugas akhir di tingkat Magister pada Program Pascasarjana IAIN ar-Raniry Banda Aceh yang disusun oleh Kemas Badaruddin. Penelitian Badaruddin merupakan upaya deskripsi secara sistematis dan komprehensif atas pemikiran pendidikan al-Attas. Namun, penelitian tersebut bukan penelitian filsafat pendidikan, tetapi penelitian tentang gagasan pendidikan al-Attas yang kemudian diposisikan sebagai filsafat pendidikan.

Jauh sebelum penelitian Kemas, sebenarnya ada satu nama yang cukup lama menekuni pemikiran al-Attas, tetapi entah mengapa ia kemudian terjun di bidang yang lain. Nama tersebut adalah Saeful Muzani. Muzani menulis "Pandangan Dunia dan Gagasan Islamisasi Ilmu Pengetahuan Syed Muhammad al-Naquib al-Attas" yang diterbitkan dalam Jurnal *al-Hikmah* pada tahun 1991. Tulisan Muzani lainnya adalah "Ideologi dan Kerja Ilmiah: Mempertimbangkan Gagasan Islamisasi Ilmu untuk Ilmu-ilmu Kemanusiaan (Humaniora)" dalam buku yang berjudul *Refleksi Pembaharuan Pendidikan Islam: 70 Tahun Harun Nasution*.[33] Secara umum dapat disimpulkan bahwa tulisan-tulisan Muzani lebih diarahkan pada usaha pemahaman atas konsep islamisasi pengetahuan yang digagas oleh al-Attas.

Tentang islamisasi pengetahuan yang digagas oleh al-Attas tersebut juga disampaikan oleh Adnan Armas dalam kertas kerja yang dipresentasikan pada Pekan Kajian Islam. Adnan Armas men-

33 Saeful Muzani (ed.), *Refleksi Pembaharuan Pendidikan Islam: 70 Tahun Harun Nasution* (Jakarta: LSAF, 1989), hlm. 200-217.

jelaskan bahwa al-Attas memberikan kontribusi besar bagi lahirnya konsep dan proses islamisasi pengetahuan. Namun demikian, menurut Armas, pemikiran al-Attas tersebut banyak ditentang oleh berbagai intelektul Muslim lain, seperti Fazlur Rahman dan Seyyed Hossein Nasr.[34] Tentang islamisasi pengetahuan ini juga, menurut Ilmiyati, penulis tesis tentang Naquib al-Attas, pemikiran pendidikan al-Attas sesungguhnya terletak pada konsep *ta'dīb* yang harus menjadi ruh bagi pendidikan secara keseluruhan.[35]

Penulis tidak memfokuskan pada kajian islamisasi pengetahuan sebagaimana diusung oleh para peneliti al-Attas di atas. Penulis lebih memfokuskan pada pemahaman dan upaya menempatkan pemikiran pendidikan al-Attas secara utuh dalam konteks filsafat pendidikan, sebagai perspektifnya, dan pemikiran tersebut dikomparasikan dengan pemikiran pendidikan Driyarkara.

Penulis belum menemukan sebuah kajian yang representatif terhadap kajian pemikiran Driyarkara. Ada beberapa karya kecil yang penulis temukan tentang Driyarkara, terutama dalam pemikiran filsafatnya. Di antaranya adalah tulisan Alex Lanur. Menurut Lanur, pemikiran filsafat manusia Driyarkara memfokuskan pada pemahaman tentang konsep manusia sebagai makhluk sosial yang selalu dalam proses mengada. Dalam proses mengada itulah pendidikan merupakan unsur penting yang berfungsi untuk melanjutkan eksistensinya sebagai manusia.[36] Bahkan, menurut W.Y. Wartaya, dimensi eksistensialitas manusia menjadi amat penting dalam pemikiran filsafat Driyarkara. Bagi Driyarkara, filsafat berarti merenungkan pengalaman eksistensial dengan lingkungan, dunia, dan manusia secara rasional, sistematis, koheren, dan radikal.[37]

---

34 Adnan Armas, "Kajian Awal terhadap Perlunya Epistemologi Islam", *Makalah*, disampaikan pada Pekan Kajian Islam, FIB UI, 22 Februari, 2007.

35 Ilmiyati, "Pemikiran Kependidikan Islam Syed Muhammad Naquib al-Attas: Telaah Kritis Filsafat Pendidikan Islam", *Tesis*, Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 1997.

36 Alex Lanur, "Filsafat Manusia Alm. Prof. Dr. N. Driyarkara, S.J.", *Basis*, Vol. 37, (1988), hlm. 322-324.

37 W.Y. Wartaya, "Filsafat Driyarkara", *Mawas Diri*, Vol. 3, (1989), hlm. 433-

Dalam makalah yang ditulis oleh Dani Widyoputranto dengan judul "Pemikiran Driyarkara Mengenai Pendidikan" dijelaskan bahwa filsafat pendidikan Driyarkara bertitik tolak dari filsafat tentang manusia. Jelasnya, pendidikan bagi Driyarkara adalah pemanusiaan manusia. Oleh karena itu, konsep pendidikan harus menampilkan peranan vital kesatuan tritunggal dalam pendidikan, meliputi pendidikan itu sendiri, pendidik, dan peserta didik.[38] Dani menjelaskan bahwa pemikiran Driyarkara tentang pendidikan di atas masih menyisakan persoalan lain. Persoalan tersebut terutama perihal pendidikan dalam perubahan sosial.[39] Belum terwujudnya kesatuan pendidikan disebabkan oleh dimensi sosialitas dan kultural manusia yang selama ini masih dikesampingkan dalam setiap perbincangan tentang pendidikan.

Latar konsep dan tujuan kemanusiaan merupakan unsur penting dalam memahami konsep pendidikan Driyarkara. Sudiarja menegaskan bahwa konsep pendidikan Driyarkara tidak sekadar untuk mewakili kepentingan suatu kelompok tertentu atau kepentingan manusia yang tidak mengenal lingkungannya. Driyarkara, via Sudiarja, meyakini bahwa pendidikan memiliki ikatan batin dengan masyarakatnya. Oleh karena itu, menurut Sudiarja, Driyarkara memberikan sumbangan penting bagi konsep pendidikan dengan kepribadian nasional.[40]

Lepas dari berbagai sumbangan penting Driyarkara tentang pendidikan, Sudarminta menjelaskan bahwa pemikiran pendidikan Driyarkara memiliki relevansi dan kekurangannya masing-masing. Relevansinya terletak pada titik tekannya atas dimensi kemanusiaan serta pemaknaan pendidikan secara mendalam dan mendasar sehingga tidak lapuk dimakan zaman. Adapun kekurangannya terletak pada masih terlalu umumnya gagasan-gagasan

446.

38 Dani Widyoputranto, "Pemikiran Driyarkara Mengenai Pendidikan", *Jurnal Filsafat Driyarkara*, Vol. 2, 1988, hlm. 78-88.

39 *Ibid*., hlm. 86.

40 A. Sudiarja, "Driyarkara: Pendidikan Kepribadian Nasional", *Basis*, Vol. 07-08, (2007), hlm. 4-13.

pendidikan yang diusulkan oleh Driyarkara.[41]

Beberapa kajian atas Driyarkara yang penulis temukan di atas jelas menunjukkan bahwa kajian-kajian di atas masih terfokus pada usaha memahami pemikiran pendidikan Driyarkara secara lebih kritis dan arif. Driyarkara menyumbangkan pemikiran-pemikiran reflektifnya atas berbagai aspek kehidupan. Hal itu juga tidak jauh dari apa yang direfleksikan oleh Mudji Sutrisno tentang Driyarkara. Mudji mengakui bahwa karyanya merupakan sebuah karya yang menempatkan Driyarkara secara lebih lengkap dan apa adanya. Namun, buku kecil yang berjudul *Driyarkara: Dialog-dialog Panjang Bersama Penulis* tersebut masih sekadar menafsir ulang kelebihan dan kekurangan pemikiran Driyarkara.[42]

Belum adanya karya yang memosisikan pemikiran filsafat pendidikan Driyarkara dalam suatu titik labirin filsafat pendidikan mendorong penulis untuk melakukan penelitian ini. Hal yang sama juga penulis temukan dalam pemikiran pendidikan al-Attas. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa penemuan konstruksi filosofis antara kesamaan dan perbedaan pemikiran pendidikan kedua tokoh tersebut merupakan hal penting dan perlu untuk dikaji. Dalam konteks pengembangan pemikiran pendidikan keindonesiaan, masih banyak pihak yang memandang bahwa pendidikan di Indonesia penuh dengan berbagai kecarut-marutan paradigma pendidikan, sistem pendidikan, dan praktik pendidikan.

Selanjutnya, konsep filosofis pendidikan yang dikembangkan oleh Naquib al-Attas dan Driyarkara dapat dipahami dari dua perspektif. Perspektif *pertama* bertitik tolak dari data dan teori-teori ilmu pendidikan yang ada. Data dan teori-teori yang ada tersebut kemudian dianalisis dengan mencari asumsi-asumsi dasar yang melandasi teori-teori tersebut dan yang dapat menjelaskan atau menerangkan data-data yang ada sehingga ditemukan: (1) pemiki-

41 J. Sudarminta, "Relevansi dan Keterbatasan Gagasan Driyarkara Tentang Pendidikan", *Diskursus*, Vol. 6, No. 2, Tahun 2007, hlm. 15.

42 F.X. Mudji Sutrisno, *Driyarkara: Dialog-dialog Panjang Bersama Penulis* (Jakarta: Obor, 2000).

ran filosofis tentang pendidikan yang mendasari teori dan praktik pendidikan; (2) pemikiran filosofis tentang pendidikan yang baru sebagai alternatif. Jelasnya, langkah pertama merupakan proses pemaknaan pemikiran dengan kerangka baca filsafat (pendidikan). Bagian *kedua* dari upaya memahami nilai-nilai filosofis pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara adalah dengan berangkat dari fakta-fakta yang ada di lapangan tentang pendidikan yang menyebar dalam realitas empiris dan memang belum disentuh dengan menggunakan sentuhan filosofis. Bagian pertama merupakan kerja filsafat dalam arti teoretik, sedangkan bagian kedua adalah kerja filsafat dalam arti praksis. A.H. Bekker menyebutnya sebagai metode atau cara pendekatan yang ditempuh dalam melakukan kerja dalam berfilsafat tentang pendidikan. Intinya, sebagaimana diungkap oleh Sudarminta, metode filsafat pendidikan dapat dibedakan menjadi dua cara pendekatan, yaitu:[43]

> Cara pertama bertitik tolak dari data-data dan teori-teori ilmu pendidikan yang secara kritis dan fenomenologis dianalisis. Dalam analisis itu dicari asumsi-asumsi dasar yang melandasi teori-teori tersebut dan yang bisa menerangkan data-data yang ada. Dari situ ditemukan suatu pemikiran filosofis yang mendasari teori dan praksis pendidikan yang ada, atau disusun suatu pemikiran filosofis tentang pendidikan yang baru sebagai alternatif. Cara pendekatan yang kedua bertitik tolak dari suatu filsafat sistematik yang cukup lengkap. Dari situ diturunkan implikasinya (ditarik kesimpulan) bagi pendidikan.

Penulis menyadari bahwa tema filsafat pendidikan merupakan konsep yang memiliki cakupan makna yang amat luas. Dari para filsuf klasik seperti Plato (427-347 SM) dan Aristoteles (384-322 SM) sampai para filsuf modern seperti John Dewey (1859-1952) dan Paulo Freire (1921-1997), mereka semua berbicara tentang filsafat pendidikan.[44] Untuk menghindari penumpukan gagasan,

43 J. Sudarminta, *Filsafat Pendidikan* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 1994), hlm. 6.

44 Lihat misalnya karya Joy A. Palmer (ed.), *50 Pemikir Paling Berpengaruh terhadap Dunia Pendidikan Modern*, terj. Farid Assifa (Yogyakarta: IRCISod, 2007).

penulis hanya menggunakan satu sampai dua pemahaman tentang filsafat pendidikan yang akan dijadikan sebagai kerangka teoretik dalam penelitian ini.

Berangkat dari latar belakang di atas, menjelaskan definisi pendidikan kiranya perlu untuk dijadikan sebagai tolok ukur teoretik sebelum menggunakan rumusan filsafat pendidikan dalam penelitian ini. Secara harfiah, pendidikan merupakan *process of leading* (proses memimpin).[45] Dalam Undang-undang No. 20 Tahun 2003 Tentang Sistem Pendidikan Nasional dijelaskan bahwa yang dimaksud dengan pendidikan adalah:

> Usaha sadar dan terencana untuk mewujudkan suasana belajar dan usaha pembelajaran agar peserta didik secara aktif mengembangkan potensi dirinya untuk memiliki kekuatan spiritual keagamaan, pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat, bangsa, dan negara.[46]

Tentang filsafat pendidikan, terma tersebut terdiri atas dua kata, yaitu filsafat dan pendidikan. Filsafat bisa berarti ilmu dan bisa pula berarti sikap, tindakan, dan penalaran. Filsafat sebagai ilmu mempunyai karakteristik sebagaimana ilmu-ilmu lain. Filsafat sebagai sikap, tindakan, atau penalaran merupakan proses menyeluruh (*comprehensive*), mendasar (*foundational*), dan mendalam (*radic*). Dengan demikian, filsafat pendidikan merupakan cabang (ilmu) filsafat yang menyelidiki pemikiran, teori, dan praktik pendidikan secara mendasar, mendalam, dan menyeluruh.[47] Dalam bahasa yang sederhana, Kneller menjelaskan bahwa filsafat pendidikan merupakan penerapan filsafat dalam pendidikan.[48]

---

45 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: MacMillan, 2004), hlm. 10.

46 Undang-undang No. 30 Tahun 2003 Tentang Sisdinas, Pasal 1 Ayat (1).

47 Definisi tersebut sebagaimana kesimpulan penulis atas pandangan A. Sudiarja dalam "Filsafat Pendidikan", *Buku Daras*, Universitas Sanata Dharma, 1994, hlm. 1-5.

48 George Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education* (New York: John Willey Son, Inc., 1971), hlm. 11.

Proses penyelidikan pemikiran pendidikan ini berangkat dari dua kemungkinan pendekatan. Pendekatan pertama bertitik tolak dari data-data dan konsep-konsep pendidikan kedua tokoh di atas untuk dikritisi lebih lanjut sesuai dengan fakta yang ada. Pendekatan yang kedua bertitik tolak dari data dan konsep-konsep pendidikan kedua tokoh di atas untuk dikritisi lebih lanjut dengan suatu teori filsafat pendidikan. Pendekatan pertama cenderung empirik dan lepas dari teori yang ada, sedangkan pendekatan kedua cenderung teoretik.[49]

Sementara itu, William K. Frankena menjelaskan bahwa pemaknaan filsafat pendidikan harus disesuaikan dengan tujuan dan konteksnya. Dengan pertimbangan tersebut, Frankena membagi empat makna orientatif filsafat pendidikan. *Pertama*, filsafat pendidikan sebagai suatu kerja analitik, spekulatif, dan normatif terhadap sistem pendidikan suatu masyarakat yang selalu berproses. Makna konteks tersebut, filsafat pendidikan hendaknya diposisikan sebagai bagian dari disiplin pendidikan. Artinya, suatu sistem pendidikan harus memiliki filosofinya tersendiri dalam setiap aspek di dalamnya. *Kedua*, filsafat pendidikan sebagai suatu bahan ajar. Filsafat pendidikan harus menjadi bagian dari kurikulum dalam pendidikan (tinggi) dan pendidikan guru pada khususnya. *Ketiga*, filsafat pendidikan dalam konteks masyarakat dan sistem pendidikan yang tunggal, maka filsuf (pendidikan) harus menempatkan dirinya untuk: (1) menganalisis konsep-konsep dan penalaran yang digunakan dalam hubungan sistem pendidikan dengan pola masyarakatnya; (2) mendukung sistem yang ada dengan disertai penguatan argumen-argumen filosofinya; (3) mengkritik sistem untuk melakukan reformasi pendidikan; (4) mengajarkan filsafat dan logika pendidikan bagi pendidikan masa depan, dengan harapan mereka dapat menerapkannya dalam dunia pendidikan yang mereka geluti. *Keempat*, dalam konteks masyarakat yang plural, seperti Indonesia, filsafat pendidikan berfungsi untuk: (1) melakukan improvisasi-improvisasi formulasi wacana dan teori pendidikan;

---

49 A. Sudiarja, "Filsafat Pendidikan", hlm. 1-5.

(2) merumuskan dan mengembangkan suatu pemikiran filsafat pendidikan baru untuk dapat diterapkan, sebagaimana yang telah dilakukan oleh John Dewey.[50]

Filsafat pendidikan dikembangkan dan diwacanakan untuk tujuan membantu semua pihak agar dapat berpikir secara jelas, hati-hati, mendalam, dan sistematis terhadap pentingnya konsep dan problem pendidikan, serta menelaah, memahami, dan merumuskan hubungan dan peran filsafat pendidikan dalam proses pengembangan kebijakan, politik, dan nilai-nilai pendidikan. Dengan demikian, filsafat pendidikan merupakan jembatan penghubung antara level teoretik analisis-analisis pendidikan dan level praktis kebijakan-kebijakan pendidikan.[51]

Dalam konteks penelitian ini, keempat kerangka kerja filsafat pendidikan yang dikembangkan oleh Frankena di atas akan digunakan sebagai kerangka acuan dalam menganalisis pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara. Pada saat yang sama, sistematisasi atau tepatnya untuk bangunan analisis yang disusun dalam penelitian ini, sebagaimana tercermin dari rumusan masalah, lebih menekankan sebuah kerangka teori yang dikembangkan Richard Knowles Morris. Menurut Morris, filsafat pendidikan, sebagai suatu kerangka teori untuk melakukan refleksi atas pemikiran pendidikan, meliputi: *Pertama*, epistemologi sebagai alat untuk menganalisis suatu bangunan teori ataupun evaluasi teori. Epistemologi menempatkan problem pengetahuan sebagai inti dari proses edukasi. Epistemologi juga memahami secara mendalam disiplin keilmuan berikut implikasi-implikasi edukasinya. *Kedua*, metafisika merupakan suatu alat untuk menelusuri prinsip-prinsip dasar yang secara langsung ataupun tidak langsung memengaruhi proses rumusan, perubahan, dan implikasi-implikasi pendidikan.

50 William K. Frankena, "Philosophy of Education: Overview", Lee C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of Education* (New York: MacMillan, 1971), Vol. 7, hlm. 102-104.

51 Paul Nash, "Philosophy of Education: Excellence and Equality in Education", Lee C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of Education* (New York: MacMillan, 1971), Vol. 7, hlm. 104.

Ketiga, nilai dalam pendidikan atau etika pendidikan yang amat diperlukan dalam konteks seringnya terjadi eskalasi atas apa yang ada di lapangan dengan apa yang ada dalam tataran idealitas. Untuk yang ketiga ini, penulis memilih untuk menggunakan konsep aksiologi daripada etika pendidikan.[52] Ketiga tahap atau langkah itulah yang akan penulis gunakan sebagai kerangka teori untuk memahami dan sekaligus merefleksikan pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara. Untuk itulah ketiga tahap di atas akan menjadi sistematika penelitian ini dan ketiga tahap tersebut juga akan dibahas kembali dalam suatu "pengantar".

Intinya, rumusan-rumusan teoretik di atas akan menjadi bagian dari kerangka sekaligus landasan berpikir yang digunakan oleh penulis dalam membahas pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara. Sementara, dalam konteks hal-hal yang bersifat teknis operasional bagaimana penelitian dirumuskan, dibangun, dan dipresentasikan dalam suatu laporan, metode penelitian merupakan baromaternya.

Berangkat dari rumusan masalah, sebagaimana telah dirumuskan di depan, penelitian ini merupakan jenis penelitian kepustakaan (*library research*). Penelitian kepustakaan bertumpu pada kajian literatur-literatur sebagai sumber dan fakta data penelitian. Dalam konteks penelitian ini, literatur-literatur tersebut mencakup kumpulan pemikiran tentang pendidikan yang dikemukakan oleh Naquib al-Attas, Driyarkara, dan seluruh rujukan yang terkait. Adapun metode analisis data yang digunakan dalam penelitian ini adalah analisis komparatif. Untuk lebih rincinya, metode penelitian yang penulis maksudkan meliputi berbagai langkah sebagai berikut.

Pertama, sumber dan metode pengumpulan data. Pengumpulan data adalah penghimpunan berbagai data yang terkait dengan pemikiran pendidikan kedua tokoh di atas. Pengumpulan data

---

52 Richard Knowles Morris, "The Philosophy of Education: A Quality of Its Own", Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 134-135.

mencakup pengumpulan bahan data dan pengumpulan data. Bahan data tentang kedua tokoh di atas ada yang berbentuk primer dan sekunder. Bahan data primer meliputi keseluruhan karya utama tentang pendidikan yang ditulis oleh kedua tokoh di atas. Bahan data primer dari pemikiran pendidikan Naquib al-Attas terdapat dalam beberapa karyanya sebagai berikut: (1) *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*;[53] (2) *Islam and the Philosophy of Science*;[54] (3) *Islam and Secularism*;[55] (4) *The Nature of Man and the Psychology of the Human Soul: A Brief Outline and a Framework for an Islamic Psychology and Epistemology*;[56] (5) *Preliminary Notes on the National Philosophy and Objectives on Education*;[57] (6) *Preliminary Thoughts on the Nature of Knowledge and Definition and the Aims of Education*.[58]

Karya-karya lain dari al-Attas selain tulisan-tulisan di atas, penulis masukkan atau kategorikan sebagai bahan data sekunder. Pertimbangannya, karya-karya tersebut tidak terkait secara langsung dengan tema pendidikan. Karya-karya tersebut kurang lebih sekitar 32 buah dalam berbagai bentuk tulisan. Selain karya al-Attas, data-data sekunder lainnya adalah tulisan-tulisan yang mengkaji tentang pemikiran al-Attas dalam kajian pendidikan dan kajian nonpendidikan. Salah satu tulisan tersebut adalah *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas* karya Wan Mohd. Nor Wan Daud.[59]

53 Kuala Lumpur: ISTAC, 1991.

54 Kuala Lumpur: ISTAC, 1989.

55 Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.

56 Kuala Lumpur: ISTAC, 1990.

57 Tulisan ini merupakan sebuah surat yang diberikan oleh al-Attas kepada Tan Sri Ghazali Syafie pada September 1970.

58 Makalah yang dipresentasikan pada Konferensi Dunia tentang Pendidikan Islam di Mekkah, 31 Maret-8 April 1977. Makalah tersebut kemudian menjadi bagian dalam *Islam and Scularism*.

59 Buku tersebut telah diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia dan diterbitkan oleh Mizan dengan judul *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*.

Selain itu, pemikiran pendidikan Driyarkara yang menjadi bahan data primer dalam peneliatian ini adalah sebuah buku berjudul *Driyarkara Tentang Pendidikan* yang diterbitkan pada tahun 1980 oleh Yayasan Kanisius Yogyakarta. Adapun karya-karya lainnya yang dibukukan adalah: (1) *Driyarkara Tentang Kebudayaan*; (2) *Driyarkara Tentang Manusia*; (3) *Driyarkara Tentang Negara dan Bangsa*. Buku-buku tersebut merupakan bahan data sekunder yang akan penulis gunakan untuk membantu pelacakan dan referensi atas bangunan pemikiran pendidikan yang dimaksud. Untuk melengkapi semua pemikiran Driyarkara, penulis juga akan selalu merujuk pada *Karya Lengkap Driyarkara: Esai-esai Filsafat Pemikir yang Terlibat Penuh dalam Perjuangan Bangsanya*.[60]

Proses pengumpulan data penelitian ini adalah dengan suatu teknik tertentu untuk melakukan metode klasifikasi dan dokumentasi atas bahan-bahan data penelitian di atas sehingga dapat dijadikan sebagai suatu data penelitian. Proses klasifikasi dan dokumentasi[61] tersebut di atas didasarkan atas tiga klasifikasi data yang memang sesuai dengan bab-bab bahasan yang ada. Ketiga klasifikasi data tersebut adalah: (1) data yang terkait dengan persoalan dimensi-dimensi ontologis dan metafisis pemikiran kedua tokoh; (2) data yang terkait dengan persoalan dimensi-dimensi epistemologis dan metodologis pemikiran kedua tokoh; (3) data yang terkait dengan persoalan dimensi-dimensi aksiologis dan kritik pendidikan yang digagas oleh kedua tokoh tersebut.

Di samping menggunakan metode klasifikasi dan dokumentasi berdasarkan bahasan, penulis juga menggunakan metode klasifikasi

---

60 A. Sudiarja, S.J. (dkk.), *Karya Lengkap Driyarkara: Esai-esai Filsafat Pemikir yang Terlibat Penuh dalam Perjuangan Bangsanya* (Jakarta: Gramedia, 2006).

61 Apa yang penulis maksudkan dengan klasifikasi dan dokumentasi di atas lebih merupakan penyederhanaan atas proses manajemen data dan analisis data yang utamanya terdiri atas koleksi data, display data, reduksi data, dan simpulan. Hal itu sepenuhnya terinspirasi dari pemikiran A. Michael Huberman dan Matthew B. Miles, "Data Management and Analysis Methods", dalam Norman K. Denzin, *Handbook of Qualitative Research* (London: Sage Publications, 1994), hlm. 428-444.

dan dokumentasi berdasarkan tema-tema pokok dalam diskursus pendidkan. Tema-tema pokok itu meliputi: (1) agama dan pendidikan, (2) manusia dan pendidikan, (3) alam dan pendidikan, (4) epistemologi pendidikan, (5) metodologi pendidikan, (6) aksiologi pendidikan, dan (7) kritik pendidikan. Itu semua penulis kumpulkan dan kemudian klasifikasikan baik melalui catatan-catatan data (*data notes*) dengan kode-kode tertentu maupun memo-memo (*memo writing*) yang diberi tanda klasifikasi atau kode tertentu.[62]

Kedua, metode analisis data. Dari berbagai bahan data di atas, kemudian penulis kumpulkan dalam bentuk bahan untuk dijadikan sebagai data penelitian yang akan dianalisis lebih lanjut. Data dalam penelitian ini, atau disebut sebagai data penelitian adalah konsep-konsep utama perihal filsafat pendidikan, dijadikan sebagai tolok ukur bagi sebuah pemikiran pendidikan. Di antara konsep-konsep tersebut adalah menyangkut makna dan hakikat pendidikan, dasar pijak dan metodologi pendidikan, fungsi dan tujuan pendidikan, posisi manusia dalam pendidikan, serta posisi masyarakat dalam pendidikan. Keseluruhaan data di atas penulis telusuri dan pahami dengan menggunakan beberapa metode, seperti kebahasaan, sejarah, dan korelasinya dengan teori-teori dalam filsafat pendidikan secara mendasar.

Adapun yang dimaksud dengan cara kerja metode kebahasaan adalah suatu cara di mana bahasa merupakan pangkal utama (*starting point*) dalam proses analisis. Umpamanya adalah akar atau asal usul suatu terminologi dalam wacana pendidikan yang digunakan oleh kedua tokoh tersebut. Tujuannya, sebagaimana dikutip oleh Sutrisno dari Imam Barnadib, adalah untuk memahami dan menafsirkan makna yang sesungguhnya dari ide-ide dan pendapat yang dimaksud.[63] Terminologi atau ide-ide yang dimaksud diantaranya adalah pendidikan, ilmu pengetahuan, metode pembelajaran, dan

62 Gagasan tersebut diantaranya digunakan dalam studi penelitian kesejarahan dan sosial. Lihat Alfian T. Ibrahim, dkk., *Bunga Rampai Penelitian Sejarah* (Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga, 1984), hlm. 2.

63 Sutrisno, *Fazlur Rahman: Kajian terhadap Metode, Epistemologi, dan Sistem Pendidikan* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), hlm. 19.

lainnya. Adapun metode historis adalah cara analisis data yang penulis lakukan dengan bersandar pada aspek kesejarahan di mana atau bagaimana konsep itu muncul dan berkembang.[64] Baik dalam konteks kebahasaan maupun kesejarahan, keduanya dianalisis dalam upaya mencari benang merah atau korelasinya dengan filsafat pendidikan.

Penulis juga membandingkan pemikiran kedua tokoh pendidikan tersebut, baik dalam metode kesamaan (*method of agreement*) maupun metode perbedaan (*method of difference*).[65] Upaya tersebut perlu dilakukan untuk memudahkan penulis dalam menemukan ide-ide pokok yang menyatu dari kedua tokoh tersebut.[66] Pada penelitian ini, analisis komparatif dikhususkan pada wilayah analisis data dari gagasan kedua tokoh tersebut, agar dapat ditemukan "benang merah"-nya dalam bentuk satu unit dan diterapkan dalam kerangka pendekatan atau sudut pandang yang akan digunakan secara umum dalam penelitian ini.[67] Penemuan "benang merah"

---

64 Anton Bakker menjelaskan bahwa yang dimaksud dengan metode historis merupakan metode kesinambungan historis. Metode ini bertumpu pada lingkaran tafsir atas sejarah di mana konteks kekinian menjelaskan masa lampau dan sebaliknya masa lampau menjadi penjelas bagi konteks kekinian. Anton Bakker, *Metodologi Penelitian Filsafat* (Yogyakarta: Kanisius, 1998), hlm. 47-48.

65 Kedua metode tersebut penulis ambil dari John Stuart Mill, sebagaimana ditulis oleh Neumen, berikut ini. "British philosopher and social thinker John Stuart Mill (1807-1873) developed logical methods **for making comparisons** that are still used today. His *method of agreement* and *method of difference* is from basis of *analytic comparison* in qualitative data analysis." W. Lawrence Neuman, *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (Boston: Allyn and Bacon, 1996), hlm. 427. Cetak tebal dari penulis.

66 Hal tersebut sebagaimana dikemukakan oleh Neuman. Di samping hal di atas, menurut Neuman, orientasi komparatif juga dapat menjernihkan ukuran (*measurement*) dan konseptualisasi. Penelitian komparatif juga dapat meminimalisasi atau (bahkan) melebih-lebihkan eksplanasi alternatif terhadap hubungan kausalitas. *Ibid*., hlm. 401-403.

67 Neumen menegaskan bahwa "comparative research helps a researcher identify (e.g. cultures), as opposed to being limited to one unite alone". *Ibid*., hlm. 401.

kategori teoretis atau generalisasi tersebut[68] kemudian ditelaah dengan pendekatan filsafat pendidikan. Telaah filsafat pendidikan hasil analisis komparasi di atas diharapkan muncul suatu modifikasi teori atau bahkan teori baru.[69]

Menyiasati kesulitan yang dihadapi dalam mengolah data-data yang ditemui dari karya-karya al-Attas dalam bahasa Melayu atau Inggris, penulis telah menyandingkan tulisan asli tersebut dengan salinan bahasa Indonesia. Untuk terjemahan bahasa Indonesia dari karya-karya al-Attas hanya diambil dari terjemahan yang diterbitkan oleh Penerbit Mizan dan Penerbit Pustaka Bandung. Untuk itu, dalam badan tulisan (*body text*), kutipan-kutipan yang diambil dari bahasa asing hanya dalam bentuk terjemahan, sedangkan bahasa aslinya penulis tempatkan dalam *footnote*.

Ketiga, pendekatan penelitian. Pendekatan dalam sebuah penelitian adalah suatu pilihan alat bedah yang digunakan untuk menganalisis lebih dalam dan menyeluruh, sebagai suatu perspektif, terhadap data-data yang telah diseleksi atau diproses. Pendekatan dalam penelitian diperlukan untuk menghindari inkonsistensi dalam memahami data penelitian. Dalam penelitian ini, pendekatan filsafat pendidikan digunakan dengan alasan bahwa orientasi penelitian ini untuk menemukan substansi atas kisi-kisi pemikiran pendidikan yang ditulis dan digagas oleh kedua tokoh tersebut.

Adapun maksud filsafat pendidikan sebagai pendekatan penelitian ini adalah rumusan-rumusan reflektif yang digunakan untuk dijadikan sebagai perspektif dalam penelitian. Rumusan-rumusan reflektif tersebut telah dijelaskan dalam kerangka teoretik di atas. Kemudian, rumusan-rumusan reflektif tersebut digunakan untuk

---

68 Istilah kategori teoretis atau generalisasi di atas penulis ambil dari statemen Noeng Muhadjir berikut ini. "Dari komparasi fakta-fakta dapat dibuat konsep atau abstraksi teoretisnya. Dari komparasi kita dapat menyusun kategori teoretis pula. Lewat komparasi kita juga dapat membuat generalisasi. Fungsi generalisasi adalah untuk membantu memperluas terapan teorinya, memperluas daya prediksinya." Noeng Muhadjir, *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Yogyakarta: Rake Sarasin, 2000), hlm. 123.

69 *Ibid*.

menelaah tiga sisi filosofis pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara. Sisi-sisi tersebut meliputi: (1) dimensi ontologi dan metafisika pendidikan, (2) dimensi epistemologi dan metodologi pendidikan, (3) dimensi aksiologi dan kritik pendidikan. Pembahasan ketiga bagian tersebut terlebih dahulu diberi pengantar di awal bab untuk memudahkan penulis dan pembaca dalam mengetahui pokok pikiran, orientasi, dan hasil akhir dari gagasan-gagasan yang hendak dibahas.

Selanjutnya, sistematika pembahasan merupakan satu kesatuan pemikiran dari sebuah penelitian. Kesatuan pemikiran ini bertumpu pada kerangka dasar penelitian atau yang sering disebut sebagai proses pendahuluan. Pada pendahuluan ini, penulis mendeskripsikan latar belakang pemikiran pentingnya pengkajian pemikiran pendidikan yang digagas oleh Naquib al-Attas dan Driyarkara dalam perspektif filsafat. Urgensi kajian tersebut kemudian ditindaklanjuti dengan perumusan persoalan yang menjadi problem akademik penelitian ini. Selanjutnya, penulis mendeskripsikan rumusan metode penelitian berikut kerangka teoretik yang digunakan sebagai dasar pijakan bagi keseluruhan proses pengkajian. Hal ini, menurut hemat penulis, perlu untuk menghindari kesalahpahaman beberapa istilah kunci yang menjadi pokok kajian penelitian ini. Kajian ini akan penulis selipkan ke dalam *bab pertama* dan dalam catatan kaki. Alasannya adalah bahwa kajian ini hanya berfungsi untuk selalu mengiringi setiap kajian atas kedua tokoh di atas dan bukan kajian atas filsafat pendidikan itu sendiri.

Sebelum masuk ke dalam pembahasan utama, penulis terlebih dahulu berusaha untuk mendalami biografi intelektual kedua tokoh tersebut. Penelaahan biografi kedua tokoh tersebut penting, karena posisi latar sosial pemikiran memiliki kontribusi yang tidak kecil dalam proses pembacaan pemikiran pendidikan yang mereka gagas dan tulis dalam berbagai karyanya. Semuanya itu dijelaskan dalam *bab kedua*.

Langkah selanjutnya adalah proses analisis atas berbagai dimensi filosofis pendidikan. Dimensi yang paling mendasar dalam konteks

filsafat pendidikan adalah hakikat pendidikan. Berbicara tentang hakikat pendidikan tidak lepas dari dimensi manusia, agama, dan alam. Ketiga dimensi di atas itulah yang menghadirkan wacana pendidikan. Telaah tersebut akan dijelaskan dalam *bab ketiga*.

Bab selanjutnya adalah pembahasan tentang dasar-dasar pemikiran pendidikan. Dasar-dasar pemikiran pendidikan dibangun dalam kerangka dasarnya berupa epistemologi pendidikan dan kerangka berpikirnya berupa metodologi pendidikan. Kedua kerangka tersebut akan dibahas pada *bab keempat*.

Pembahasan selanjutnya adalah mencakup tujuan dan manfaat pendidikan. Berbicara tentang tujuan dan manfaat pendidikan selalu terkait dengan pembicaraan masalah bagaimana pendidikan dinilai. Itulah aksiologi pendidikan, dan dari sisi itu pula pendidikan sering dikritisi. Kedua kajian ini akan dibahas pada *bab kelima*.

Pembahasan di atas diharapkan dapat menghadirkan inspirasi-inspirasi bagi pemerhati pendidikan. Dari situlah penulis berharap dapat memberikan simpulan pemikiran dan sumbangan pemikiran bagi masa depan pendidikan di Indonesia. Pemaparan simpulan dan sumbangan pemikiran di atas terdapat dalam bagian akhir dari penelitian ini yang diletakkan pada *bab keenam*. ❖

Bab II
Biografi Naquib al-Attas dan N. Driyarkara

BAB II
BIOGRAFI NAQUIB AL-ATTAS DAN N. DRIYARKARA

Pada bab kedua ini, sebelum menjelaskan beberapa pokok pemikiran pendidikan kedua tokoh di atas sesuai kerangka pendekatan yang telah ditetapkan sebelumnya, penulis terlebih dahalu akan menjabarkan biografi kedua tokoh tersebut. Penjabaran biografi tersebut penting, karena suatu gagasan tidak lahir dari ruang hampa. Suatu gagasan selalu lahir dalam ruang atau konteks sosial tertentu. Munculnya suatu gagasan dalam suatu konteks bukan berarti menempatkan gagasan pada ranah tanpa makna untuk konteks yang lain, atau bahkan sebaliknya bahwa suatu konteks di mana suatu gagasan itu lahir tidak memiliki keterkaitan sama sekali. Kedua pemahaman tersebut tentu terlalu ekstrem untuk diikuti.

Ruang sosial di mana suatu gagasan itu lahir mendukung penulis untuk menemukan makna-makna tersirat dari suatu gagasan. Begitu pula halnya dengan pemahaman-pemahaman atas gagasan itu sendiri. Lebih dari itu, suatu gagasan juga diketahui batas-batas kekurangannya sebagaimana juga dapat diketahui sisi-sisi kelebihannya. Yang jelas semua itu tentu sangat membantu para peneliti yang mengkaji pemikiran seseorang agar dapat menemukan makna terdalam dari pemikiran yang digagasnya.

Meskipun demikian, karena penelitian ini tidak menggunakan perspektif biografis, maka dapat dipastikan bahwa jejak-jejak kehidupan kedua tokoh di atas tidak seluruhnya dijadikan atau bahkan mewarnai proses analisis yang dideskripsikan pada bab-bab berikutnya. Pilihan pendekatan tersebut memang memberikan

konsekuensinya masing-masing, akan tetapi pilihan harus dijatuhkan. Namun demikian, sekali lagi, biografi tetap memiliki peran penting dalam penelitian ini sehingga penulis merasa perlu menguraikannya dalam sub bab-sub bab berikut ini.

Biografi Naquib al-Attas

1. Al-Attas: Sang Sayyid yang Ilmuwan

Nama lengkap Naquib al-Attas adalah Syed Muhammad Naquib bin Ali bin Abdullah bin Muhsin al-Attas. Al-Attas lahir di Bogor Jawa Barat pada 5 September 1931 dari seorang ibu bernama Syarifah Raquan al-Idrus. Silsilah keturunan al-Attas sampai pada sosok yang bernama Ba'lawi. Ba'lawi merupakan salah satu keturunan dari Imam Husain, cucu Nabi Muhammad SAW.[1] Dari pihak ibu, silsilah keturunan al-Attas sampai pada al-Idrus. Antara al-Attas dan al-Idrus, dalam konteks strata sosial di kalangan Arab imigran masih lebih tinggi al-Attas. Oleh karena itu, wajar jika keturunan al-Attas dapat meneruskan keturunannya dalam ikatan perkawinan dengan keturunan al-Idrus, tetapi tidak sebaliknya.

Ayah Syed Muhammad Naquib al-Attas merupakan salah seorang mahaguru tasawuf dan sekaligus seorang wali di tanah Jawa, namun sosoknya lebih masyhur di Jazirah Arab karena beliau bermukim lama di Mekah. Nenek al-Attas yang benama Ruqayyah Hanum adalah seorang putri bangsawan Turki yang menikah dengan Ungku Abdul Majid, adik dari Sultan Johor yang bernama

---

1 Pengakuan al-Attas, sebagaimana diungkap oleh Wan Daud, bahwa beliau merupakan keturunan yang ke-37 dari Nabi Muhammad SAW. Penulis belum mengecek langsung kebenaran data tersebut karena minimnya sumber. Wan Mohd. Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, terj. Hamid Fahmi, dkk. (Bandung: Mizan, 2003), hlm. 431. Untuk itulah ia diberi gelar *as-Sayyid*. Gelar *as-Sayyid* bagi keturunan dari putra Ali R.A., menantu Nabi Muhammad SAW., pernah menjadi polemik di kalangan umat Islam pada tahun 1930-an. Ahmad Surkati misalnya, berpendapat bahwa keturunan Nabi Muhammad saw. tidak harus diberi gelar *as-Sayyid*.

Abu Bakar (w. 1895). Dari sinilah dapat diketahui alasan keberadaan al-Attas di Johor, karena sanak keluarganya ada yang tinggal di Johor dan berkewarganegaraan Melayu. Negara jajahan Inggris tersebut kemudian berganti nama menjadi Malaysia setelah merdeka pada tahun 1946.

Syed Ali al-Attas, ayah dari Syed Muhammad Naquib al-Attas, memiliki tiga putra. Putra pertama bernama Syed Hussain al-Attas, seorang sosiolog dan Pembantu Rektor Pertama Universitas Malaya. Putra kedua adalah Syed Naquib al-Attas. Sementara, putra ketiga adalah Syed Zaid al-Attas, seorang ahli kimia dan bekerja di MARA Institute of Technology. Dari paparan di atas, terlihat sangat jelas bahwa di samping merupakan keluarga bangsawan, al-Attas adalah keluarga yang sukses dalam mendidik anak-anaknya.[2]

Keluarga al-Attas memberikan peran penting yang membentuk sosok intelektual al-Attas. Pada usia lima tahun ia sudah pisah dengan orang tuanya karena harus mulai menuntut ilmu di Johor.[3] Setelah lima tahun ia hidup bersama pamannya, Ahmad, al-Attas kembali lagi ke Jawa, tepatnya ke Sukabumi, Jawa Barat, untuk meneruskan pendidikannya di Madrasah al-'Urwah al-Wutsqa,[4] dari tahun 1941 sampai tahun 1945. Pada tahun 1946, ia kembali ke Johor untuk melanjutkan pendidikan menengahnya di Bukit Zahrah School dan kemudian melanjutkan ke English College sampai tahun 1951. Semua biaya, sarana, dan prasarana untuk belajar ia dapatkan dari keluarga besar dari pihak Ayah (al-Attas)

2 Ada jarak perbedaan yang cukup jauh antara Hussain al-Attas, ahli sosiolog, dan Naquib al-Attas. Hussain al-Attas menerima paradigma Barat secara penuh, sedangkan Naquib al-Attas sebaliknya. Hal itu berdampak pada perkembangan pemikiran Islam di Malaysia sampai sekarang. Tentang perbedaan karakter ini dikemukakan oleh Mona Abaza dalam *Debates on Islam and Knowledge*.

3 Periode pertama di Johor ini berlangsung dari tahun 1936 sampai tahun 1941. Di tempat ini ia masuk sekolah dasar Ngee Heng.

4 Madrasah al-'Urwah al-Wutsqa merupakan salah satu lembaga pendidikan Islam yang cukup terkenal pada era pra dan pasca kemerdekaan. Madarasah ini sering dijuluki sebagai madrasahnya orang-orang keturunan Arab. Oleh karena itu, bahasa pengantarnya juga menggunakan bahasa Arab.

dan dari pihak Ibu (al-Idrus) yang memang merupakan keluarga bangsawan di Johor, sebuah keluarga yang memegang seluruh tahta dan kendali Kesultanan Johor sampai sekarang.

Selepas menyelesaikan pendidikan menengahnya pada tahun 1951, al-Attas berangkat ke Inggris untuk mengikuti pendidikan militer atas rekomendasi Sir Gerald Templer.[5] Kepergian al-Attas ke Inggris untuk mengikuti pendidikan militer ini dapat dipahami dalam konteks bahwa al-Attas merupakan salah satu anak muda dari kalangan aristokrat lokal yang secara langsung ataupun tidak langsung memiliki hubungan erat dengan penguasa kolonial. Pendidikan militer yang dikuti kurang lebih selama empat tahun ini memberikan pengaruh besar bagi kepribadian al-Attas, meskipun ia kemudian tidak tertarik lebih lanjut di dunia kemiliteran.[6]

Al-Attas lebih tertarik pada bidang ilmu pengetahuan dan keislaman. Pada tahun 1957 ia masuk ke Universitas Malaya. Pada tahun 1960 ia mendapat beasiswa untuk melanjukan kuliah S2 di Institute of Islamic Studies McGill University Kanada dan selesai pada tahun 1962 dengan tesis berjudul "Raniri and the Wujudiyyah of 17th Century Aceh". Di McGill inilah ia mengenal intelektual-intelektual Muslim yang memang lebih awal menetap di negeri Barat, seperti Fazlur Rahman dan Seyyed Hossein Nasr. Setahun kemudian, ia melanjutkan kuliah doktoralnya di School of Oriental and African Studies di London atas rekomendasi A.J. Arberry dan meraih gelar Ph.D. pada tahun 1965 dengan disertasi berjudul "The Mysticism of Hamzah Fanshuri". Setelah menyelesaikan studi doktoralnya, al-Attas kembali ke Malaysia dan langsung dilantik menjadi Ketua Jurusan Sastra di Fakultas Kajian Melayu Universi-

5 Penulis meyakini adanya semacam konvensi di kalangan aristokrat yang negaranya menjadi jajahan kolonial bahwa anak-anak mereka dididik secara militer di negara kolonial.

6 Untuk mengekspresikan keterpengaruhan tersebut, Mona Abaza sampai memberikan judul "S.N. al-Attas: the Beacon on the Crest of a Hill or the Fusion of a Military Ethos with Science" pada bab ke-8 dari bukunya *Debates on Islam and Knowledge in Egypt and Malaysia: Shifting World* (London: Routledge, 2002), hlm. 88.

tas Malaya. Sejak tahun 1968 sampai tahun 1970, ia menjadi Dekan Fakultas Sastra. Tugas tersebut ia selesaikan dengan baik sebelum akhirnya ia membidangi pendirian Pusat Kajian Sastra dan Budaya Melayu di Universitas Kebangsaan Malaysia (UKM), sebuah universitas di mana ia menjadi salah seorang pendirinya dan menerima gelar profesor dengan pidato ilmiah berjudul "Islam dalam Sejarah dan Kebudayaan Melayu"[7] pada 24 Januari 1972.

Era 1970-an dan 1980-an dapat dianggap sebagai era kemaasan al-Attas. Ia diundang di berbagai negara untuk menjadi pembicara di *fora* akademik internasional.[8] Puncaknya, pada tahun 1987, ia merintis The International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC). ISTAC pada awalnya merupakan lembaga riset dan studi purnasarjana tentang Islam dan peradaban. Institut ini kemudian resmi berdiri pada 4 Oktober 1991 oleh Perdana Menteri Malaysia Mahatir Muhammad dan merupakan lembaga semi otonom dari Internatioal Islamic University of Malaysia sebagai realisasi atas cita-cita al-Attas tentang "rumah ilmu".[9] Sampai sekarang ia tetap menghuni "rumah ilmu" tersebut, sebuah "rumah" yang sangat ekslusif, "rumah" yang mencerminkan ke-*sayyid*-an al-Attas.[10] Pandangan dan sekaligus sikap al-Attas itu, dalam perspektif pemaknaan, merupakan cerminan dari konsep pendidikan Islam sebagai proses *ta'dīb*, termasuk *ta'dīb* kepada sosok yang men-

7 Pidato ini dialihbahasakan ke dalam bahasa Indonesia dan diterbitkan oleh Mizan dengan judul yang sama pada tahun 1990.

8 Keterangan lebih lanjut, lihat dalam M.A. Jawahir, "Syed Muhammad al-Naquib al-Attas: Pakar Agama, Pembela Aqidah, dan Pemikir Islam yang Dipengaruhi Orientalis", *Panji Masyarakat*, No. 603, 21-23 Februari 1989.

9 Istilah "rumah ilmu" digunakan oleh M. Syafi'i Anwar untuk menjelaskan tentang ISTAC. Lihat M. Syafi'i Anwar, "Rumah Ilmu untuk Masa Depan Islam", *Ulumul Qur'an*, Vol. III, No. 1, (1992), hlm. 102. ISTAC juga ditengarai sebagai perwujudan dari bentuk perselingkuhan antara Islam dan kekuasaan atau dalam bahasa Abaza sebagai refeodalisasi (*refeudalization*) dan institusionalisasi (*institutionalization*) Islam kekuasaan untuk mewadahi kepentingan kaum elite Islam Malaysia. Abaza, *Debates on Islam and Knowledge*, hlm. 89-105.

10 *Ibid*. Minimal sampai penelitian ini disusun, karena kenyataan sekarang, beliau sudah tidak lagi mengurusi lembaga tersebut.

duduki *The Chair of al-Ghazali* di ISTAC hingga tahun 2002.[11] Tetapi, dalam perspektif pemaknaan yang lain, sebagaimana diungkapkan oleh Ghulam Nabi Saqeb, gagasan-gagasan al-Attas tentang pendidikan yang dimulai dari keikutsertaannya dalam konferensi internasional tentang pendidikan Islam di Mekah pada tahun 1977 sampai pendirian ISTAC merupakan bagian kecil dari program besar lainnya yang ada dalam islamisasi pendidikan.[12]

2. Karya dan Pemikiran al-Attas

Pemikiran seseorang tersalurkan melalui tulisan-tulisannya. Oleh karena itu, karya-karya seorang pemikir mencerminkan kecenderungan pemikirannya. Untuk itu, antara pemikiran dan karya seseorang tidak dapat dilepaskan satu dengan lainnya. Pokok-pokok pemikiran al-Attas secara umum dibagi dalam tiga hal. *Pertama*, pemikiran tentang sejarah literatur Melayu. Dapat dikatakan bahwa kajian ini merupakan otoritas kepakaran dan keilmuan sosok al-Attas dibanding kajian lainnya. Alasannya, ia menekuni bidang ini secara serius hampir 20 tahun, terhitung semenjak ia masuk di perguruan tinggi sampai ia menjadi profesor tamu di McGill Uni-

---

11 Semenjak kelahirannya, ISTAC merupakan lembaga semi otonom dari Universitas Islam Internasional Malaysia (IIUM). Status semi otonom inilah yang kemudian membawa implikasi pada proses suksesi kepemimpinan pasca Naquib al-Attas. Ada pendapat yang menyatakan bahwa al-Attas dipecat. Bahkan, pemecatan al-Attas merupakan bentuk "de-anwarisme" ISTAC. Ada pula yang menyatakan bahwa peralihan kepemimpinan dari al-Attas pada 2002 sudah prosedural. Yang jelas suksesi di ISTAC bukan saja suksesi kepemimpinan, namun juga proses peralihan orientasi keilmuan dan politik sekaligus. Penulis belum menemukan data tentang alumni-alumni ISTAC, baik yang dari Malaysia maupun dari luar Malaysia, termasuk Indonesia. Ada tiga ilmuwan Indonesia yang bersinggungan langsung dengan ISTAC. *Pertama*, Saiful Muzani, Ketua LSI. Kalaupun bukan jebolan ISTAC, Saiful Muzani-lah orang pertama yang memperkenalkan ISTAC dan al-Attas kepada publik Indonesia. *Kedua*, Zainal Abidin Bagir, Direktur CRCS. *Ketiga*, Adian Husaini, seorang peneliti pada lembaga INSISTS.

12 Ghulam Nabi Saqeb, "The Islamisation of Education Since 1977: Makkah Education Conference Achievement, Failures, and Tasks Ahead", *Muslim Education Quarterly*, Vol. 18, No. 1, Tahun 2000, hlm. 39-64.

versity. Lebih dari separuh karya-karyanya yang ia tulis bertemakan tentang sejarah literatur Melayu. Di antara karya-karya tersebut sebagai berikut.

a. *Rangkaian Ruba'iyat (1959).*
b. *Some Aspect of Shufism as Understood and Practiced Among the Malays (1963).*
c. *"Rānirī and the Wujūdiyyah of the 17th Century Aceh" (1966).*
d. *"The Mysticism of Hamzah Fanshuri" (1970).*
e. *Concluding Postcript to the Origins of the Malay Sya'ir (1971).*
f. *The Correct Date of the Terengganu Inscription (1972).*
g. *"Comment on the Re-Examination of al-Raniri Hujjah al-Shiddiq: A Refutation" (1975).*
h. *"A Commentary of the Hujjah al-Shiddiq of Nur al-Din al-Raniri" (1986).*
i. *The Oldest Known Malay Manuscript: A 16th Century Malay Translation of the Aqaid al-Nasafi (1988).*

Berangkat dari studi literatur itu, ia berjumpa dangan wacana tasawuf dan sejarah. Oleh karena itu, menurut hemat penulis, studi tasawuf dan sejarah menjadi perhatian al-Attas selanjutnya. Meskipun demikian, wacana tasawuf bagi al-Attas bukanlah wacana yang kebetulan ia temui. Wacana tasawuf sudah melekat dalam diri al-Attas jauh sebelum ia memasuki studi literatur Melayu di atas. Kelekatan al-Attas dengan sufisme disebabkan oleh faktor tradisi keluarganya yang memang kental dengan tradisi tasawuf. Dari perjumpaannya dengan sufisme, al-Attas masuk ke dalam diskursus metafisika. Adapun dari tradisi literatur Melayu, al-Attas menemukan fakta bahwa bahasa Melayu bukan sekadar sebuah bahasa, tetapi juga cerminan nalar Islam. Simpulan semacam itulah yang di kemudian hari mengilhami al-Attas dengan islamisasi pengetahuan. Di samping itu, literatur Melayu dan sufisme merupakan pintu bagi al-Attas untuk masuk ke dalam wilayah filosofis. Karya-karya kefilsafatan al-Attas antara lain:

a. *Islam: The Concept of Religion and the Foundation of Ethic and Morality (1976),*[13]
b. *Islam and Secularism (1978),*
c. *Islam and Secularism and the Philosophy of Future (1985),*
d. *Islam and the Philosophy of Science (1989),*
e. *The Nature of Man and Psychology of Human Soul (1990),*
f. *The Institute of Existence (1990),*
g. *On Quiddity and Essence (1990),*
h. *The Meaning and Experience of Happiness in Islam (1993),*
i. *The Degree of Existence (1994).*

Untuk lebih menyederhanakan, selain *Islam and Secularism* (1978) dan *Islam and Secularism and the Philosophy of Future* (1985), karya-karya kefilsafatan tersebut kemudian dikompilasikan oleh murid al-Attas yang bernama Mohd. Wan Daud menjadi satu buku dengan judul *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: an Exposition of Fundamental Elements of the Worldview of Islam* yang diterbitkan oleh ISTAC pada tahun 1995.

Di antara tiga narasi besar pemikiran al-Attas, yakni tasawuf, literatur Melayu, dan filsafat Islam, al-Attas juga memiliki sumbangan pemikiran dalam bidang pendidikan. Sumbangan pemikiran al-Attas tentang pendidikan memang tidak sebanyak bidang tasawuf, filsafat Islam, dan literatur Melayu. Namun, menurut hemat penulis, konsep pendidikan al-Attas menarik untuk dikaji lebih dalam karena eksistensinya yang dipengaruhi oleh pola nalar bidang-bidang tasawuf, filsafat Islam, dan studi literatur Melayu. Karya al-Attas tentang pendidikan antara lain:

a. *"Preliminary Thoughts on the Nature of Knowledge and the Definition and Aims of Education", dalam Aims and Objectives of Islamic Education (1979),*[14]

---

13 Monografi ini kemudian dimasukkan ke dalam *Islam and Secularism* pada halaman 51-95.

14 Paper tersebut kemudian dicetak kembali dalam buku al-Attas yang berjudul *Islam and Secularism* dengan judul "The Dewesternization of Knowledge", pada halaman 133-167.

b. The Concept of Education in Islam (1980).

Pada pengantar karya kedua ini, al-Attas menjelaskan bahwa *The Concept of Education in Islam* merupakan penjelasan dari beberapa poin yang ada dalam *Preliminary Thoughts on the Nature of Knowledge and the Definition and Aims of Education*.[15] Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa bidang kajian al-Attas yang keempat ini (pendidikan) harus diakui (secara kuantitas tulisan-nya) sangat sedikit dibandingkan dengan bidang kajian lainnya. Keempat bidang kajian tersebut (sastra Melayu, tasawuf, filsafat Islam, dan pendidikan) merupakan satu kesatuan pemikiran. Artinya, pemikiran pendidikan al-Attas harus dipahami secara bersamaan dengan bidang literatur Melayu, tasawuf, dan filsafat Islam yang ia geluti. Tanpa pemahaman yang utuh atas ke empat bidang di atas, dikhawatirkan terjadi kesalahpahaman.

Secara singkat yang dimaksudkan dengan literatur (*literature*) Melayu adalah karya-karya klasik tentang Islam yang berkembang pada abad ke-17 sampai abad ke-19. Secara metodologis, literatur-literatur Melayu dimasukkan dalam bidang kesusastraan, karena pemosisian objek kajian, pola, dan teknik penulisan yang dianggap sebagai bagian dari sastra. Di sisi lain, secara tematik, literatur-literatur Melayu menjadi bagian dari diskursus tasawuf, karena tema-tema kajian yang ada di dalam literatur-literatur tersebut pada umumnya berbicara tentang persoalan tasawuf.

Terlepas dari perbedaan kedua aspek di atas, pola kajian al-Attas tentang literatur Melayu sangat kental dengan tradisi keilmuan yang berkembang di Amerika Selatan ataupun di Inggris pada era 1960-an. Pada era ini, studi-studi teks-teks klasik menggunakan analisis filologi sebagai kerangka analisisnya. Oleh karena

15 "The present book is a commentary of what is contained in pages 4-7, 9-12, and 14-21 of my paper entitled *Preliminary Thoughts on the Nature of Knowledge and the Definition and Aims of Education*, presented at the First World Conference on Muslim Education held at Macca from March 31 to April 8 in 1977." Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. vii.

itu, dapat dikatakan bahwa pada awalnya al-Attas memiliki keterpengaruhan yang cukup kuat dalam pola analisis kajian keislaman yang berbasis Orientalistik sebagaimana tercermin dalam karya akhir untuk program magister ataupun program doktoralnya.[16] Meskipun demikian, bukan berarti al-Attas tidak memiliki identitas intelektualnnya. Oleh karena itu, sangat wajar jika ia kemudian banyak bertentangan dengan G.W.J. Drewes (1899-1992), misalnya, seputar kajian tentang ar-Raniri.[17]

Di sisi lain, keterpengaruhan al-Attas dapat juga dimaknai sebagai suatu "penolakan" atas gagasan Orientalis, terutama tentang pemahaman sejarah masuknya Islam di Semenanjung Malaya sebagaimana ditulis oleh sejarawan Roudolf Kern.[18] Bagi al-Attas, islamisasi di Semenanjung Malaya tidak sekadar proses pengislaman, tetapi juga proses pemaknaan dan pemahaman atas Islam secara komprehensif.

Pemikiran-pemikiran keislaman al-Attas, jika disimpulkan, dapat dikatakan bahwa pada awalnya al-Attas adalah sosok yang begitu akrab dengan nalar-nalar Orientalis. Namun, kemudian ia banyak bertentangan dengan pola nalar Orientalis. Bahkan, akhirnya al-Attas mengusung konsep islamisasi pengetahuan, sebuah konsep yang oleh Mona Abaza diketahui sebagai suatu proyek yang masih perlu dikaji lebih dalam lagi.[19] Oleh karena itu, Bassam

16 Tesis al-Attas berjudul "Raniri and the Wujudiyyah of 17th Century Aceh", sedangkan disertasinya berjudul "The Mysticism of Hamzah Fanshuri".

17 Hal itulah yang kemudian, oleh Abaza, al-Attas dijuluki sebagai *Anti Orientalis*. Mona Abaza, *Islam and Knowledge*, hlm. 90.

18 Lihat Rudolf Kern, The Propagation of Islam in Indonesian-Malay Archipelago.

19 Menurut Mona Abaza, proyek islamisasi pengetahuan pertama kali muncul dalam The First World Conference on Muslim Education yang berlangsung di Mekah pada 31 Maret-8 April 1977. Gagasan tersebut diusung oleh tiga intelektual Muslim terkemuka pada saat itu, yaitu Ismail Raji al-Faruqi yang kemudian mendirikan IIIT, Naquib al-Attas yang kemudian mendirikan ISTAC, dan Seyyed Hossein Nasr yang lebih terjun ke dalam revitalisasi dan reaktualisasi filsafat Islam. Mona Abaza, "Intellectuals, Power, and Islam in Malaysia: S.N. al-Attas or the Beacon on the Crest of a Hill", *Archipel*, No. 58, (1999), hlm. 197.

Tibbi kemudian menggolongkan al-Attas sebagai seorang Islamisis fundamentalis.[20] Alasan Tibbi, konsep islamisasi pengetahuan merupakan proses pribumisasi, karena didorong oleh semangat upaya menanggapi hegemoni Barat dan mengusung klaim universalitas Islam. Namun demikian, pandangan Tibbi ini dibantah oleh Adnan Armas yang dinilainya cenderung sangat politis dan sosiologis.

Biografi Nicolaus Driyarkara

1. Driyarkara: Sosok Ilmuwan yang Sederhana

Berbeda dengan al-Attas, Driyarkara adalah sosok *wong cilik* (rakyat biasa). Maksud *wong cilik* adalah bahwa ia berasal dari keluarga sederhana. Bahkan, orang tuanya juga tidak mampu membiayai Driyarkara untuk mendaftar di sekolah. Ia lahir pada 13 Juni 1913 di Desa Kedunggubah Purworejo dengan nama Soeherman.[21] Pada masa anak-anak, Driyarkara sering dipanggil Djenthu oleh kawan ataupun keluarga. Hal itu dikarenakan badannya yang gemuk dan kekar. Memasuki usia sekolah, Driyarkara masuk ke Sekolah Rakyat (*Volksschool*) di Cangkrep dengan bantuan finansial dari pamannya, Wirjasendjaja, yang juga menjabat sebagai Kepala Desa Kedunggubah. Setelah menyelesaikan pendidikan dasarnya, Driyarkara melanjutkan pendidikan menengahnya di sekolah calon imam Katolik, atau yang sering disebut dengan Seminari Menengah, pada tahun 1929 di Magelang. Enam tahun

---

20 Sebagaimana disimpulkan oleh Mona Abaza dari tulisan Tibbi, *Islamischer, Fundamentalismus, Moderne Wissenschaft und Technologie*. *Ibid*.

21 Adapun nama Driyarkara sebagai pengganti Soeherman adalah nama yang dipilih atau tepatnya digunakan oleh Driyarkara ketika ia masuk dalam Serikat Jesuit di Girisonta pada tahun 1935. Penulisan kata *Driyarkara* itu sendiri pada awalnya adalah *Drijarkara*. Namun, seiring dengan perubahan dari ejaan lama ke ejaan baru (EYD), penulisan *Drijarkara* berubah menjadi *Driyarkara*. F. Danuwinata, "Kata Pengantar", dalam Driyarkara, *Karya Lengkap Driyarkara* (Yogyakarta: Kanisius, 2006), hlm. xix-xxiii. Lihat juga "Kata Pengantar", dalam G. Budi Subanar, *Pendidikan Ala Warung Pojok* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2006), hlm. xvi.

kemudian atau pada tahun 1935, ia masuk ke perguruan tinggi yang juga khusus pendidikan calon imam Katolik atau Seminari Tinggi di Girisonta, Ungaran, selama tiga tahun. Tiga tahun berikutnya, ia mulai belajar filsafat lebih intensif dengan memasuki Sekolah Tinggi Filsafat Ignatius College di Yogyakarta.

Setelah Driyarkara menyelesaikan studinya di Sekolah Tinggi Filsafat, kemudian ia kembali ke Girisonta untuk mengamalkan ilmunya dengan mengajar bidang studi Humaniora dan bahasa Latin. Pengabdian Driyarkara ini diwarnai oleh suasana perang kemerdekaan dan proses peralihan dari penjajahan Belanda ke Jepang, sebuah suasana yang tentu tidak mendukung bagi institusi-institusi misionaris yang dinaungi Driyarkara. Masa peralihan ini tidak berpengaruh banyak bagi jiwa pengabdian dan keilmuan Driyarkara. Ia selalu berkarya dan mengabdi untuk masyarakat dan agamanya dengan mengajar filsafat sambil belajar teologi di Seminari Tinggi Yogyakarta.

Pada pertengahan Juli 1947, Driyarkara berangkat ke Belanda untuk memperdalam bidang teologi selama dua tahun di Maastricht dan menjalani *lakon batin* di Drongen, Belgia. Kemudian, mulai tahun 1950 sampai tahun 1952, ia mengikuti kuliah Program Doktor di Universitas Gregoriana, Roma, dengan disertasi berjudul "Participationis Cognito in Existentia Dei Perticipienda Secundurm Malebranche Utrum Pertem Habeat" (Peranan Pengertian Partisipasi dalam Pengertian tentang Tuhan Menurut Malebranche).[22]

Setelah menyelesaikan program doktornya, Driyarkara kembali ke Indonesia untuk mengajar filsafat di Ignatius College, yang kemudian dilanjutkan dengan pendirian Perguruan Tinggi Pendidikan Guru (PTPG) Sanata Dharma pada tahun 1955, di mana ia menjadi dekan, dan ketika PTPG menjadi IKIP Sanata Dharma (kini Universitas Sanata Dharma) , ia menjadi rektor pertama. Di samping merintis Sanata Dharma, ia juga menjadi guru besar di

22 Sebagaimana diterjemahkan oleh Tim Penyunting dalam *Karya Lengkap Driyarkara*, hlm. xxi.

Fakultas Psikologi Universitas Indonesia. Karena keilmuannya, ia menjadi dosen tamu di berbagai universitas, baik di dalam maupun di luar negeri, seperti Universitas Hasanuddin dan St. Louis University pada tahun 1963-1964. Pada 11 Februari 1967, ia tutup usia karena sakit dan dimakamkan di Girisonta Ungaran.

2. Karya dan Pemikiran Driyarkara

Pemikiran Driyarkara terekam dalam tulisan-tulisannya yang sederhana, yang ia tulis untuk Majalah *Praba*, sampai yang serius, sebagaimana ditulis dalam Majalah *Basis* dan makalah-makalah yang dipresentasikan di forum-forum seminar. Pemikirannya yang paling pokok tentu bidang filsafat, sebagaimana yang telah ia tekuni selama masa-masa kuliahnya. Namun, filsafat yang ia gagas tidak murni filsafat yang kadang jauh dari realitas kehidupan. Harus diakui bahwa pemikirannya tentang filsafat yang secara utuh ia tulis dalam sebuah buku hanyalah disertasinya saja. Selebihnya, karya-karya filsafat Driyarkara merupakan kumpulan-kumpulan tulisan yang sebelumnya telah diterbitkan di Majalah *Basis*. Secara kronologis, karya filsafat Driyarkara yang berbentuk buku sebagai berikut.

a. "Participationis Cognito in Existentia Dei Perticipienda Secundurm Malebranche Utrum Pertem Habeat" (Disertasi, 1952).
b. Pertjikan Filsafat (1964).
c. Filsafat Manusia (1969).

Di samping ketiga karangan di atas, tentu masih banyak lagi karya kefilsafatan Driyarkara yang belum tertulis. Semua karya filafat Driyarkara telah disistematisasi dengan baik dalam *Karya Lengkap Driyarkara*, termasuk di antaranya adalah karya-karya dalam bidang pendidikan dan kebudayaan. Sekadar mengingat saja, bahwa karya Driyarkara tentang pendidikan ataupun tentang tema-tema lainnya kebanyakan ditulis dalam Majalah *Praba*, Majalah *Hidup Katolik*, dan Majalah *Basis* yang dimulai sejak tahun

1954. Tulisan-tulisan dalam majalah tersebut yang mencakup bidang pendidikan kemudian dikumpulkan dalam dua buku, yaitu: (a) *Capita Selecta Pendidikan*, dan (b) *Driyarkara Tentang Pendidikan*, yang diterbitkan oleh Kanisius pada tahun 1978. Pada tahun itu, tulisan-tulisan Driyarkara lainnya juga diterbitkan oleh penerbit yang sama, seperti:

a. Driyarkara Tentang Kebudayaan (1978),
b. Driyarkara Tentang Negara dan Bangsa (1978),
c. Driyarkara Tentang Manusia (1978).

Di samping buku-buku di atas, ada juga karya Driyarkara lainnya yang berjudul *Drijarkara: Kumpulan Karangan*. Penjelasan dalam *Karya Lengkap Driyarkara* menunjukkan bahwa buku *Drijarkara: Kumpulan Karangan* sebenarnya berisi tentang ketiga buku tersebut dan ditambah dengan *Driyarkara Tentang Pendidikan* serta beberapa artikel yang ia tulis untuk Majalah *Basis* dan diterbitkan pada tahun 1969 sampai tahun 1972. Dengan demikian, dapat disederhanakan bahwa secara pokok, karya Driyarkara dalam bentuk buku selain disertasinya adalah:

a. Pertjikan Filsafat (1964),
b. Filsafat Manusia (1969),
c. Drijarkara: Kumpulan Karangan.

Dari uraian di atas dapat disimpulkan bahwa pokok-pokok pikiran Driyarkara secara umum pada utamanya adalah dalam bidang filsafat, kemudian dilanjutkan dalam bidang kebudayaan, pendidikan, agama, dan politik. Dari simpulan ini, penulis menemukan suatu kesimpulan bahwa bidang pendidikan sesungguhnya bukan disiplin utama Driyarkara. Kesimpulan tersebut juga sama dengan kesimpulan atas pemikiran al-Attas, yaitu bahwa disiplin utama al-Attas pada dasarnya juga bukan pendidikan, tetapi tasawuf dan sastra Melayu.

Pemikiran pendidikan Driyarkara adalah pemikiran reflektif hasil dari filsafat yang tumbuh dan berkembang, di mana pada saat yang bersamaan, ia berkecimpung dalam dunia pendidikan.

Proses refleksi tersebut sangat jelas dalam gagasan-gagasan pendidikannya yang memang betul-betul mencerminkan kemampuan Driyarkara dalam penerapan filsafat di kehidupan nyata, kehidupan yang penuh dengan ironi dan kontradiksi. Oleh karena itu, sangatlah tepat jika kemudian tema-tema kefilsafatan yang diusung oleh Driyarkara adalah upaya membangun kepribadian, baik sebagai indvidu maupun sebagai anggota sosial. Upaya tersebut, dalam pemikiran Driyarkara, memiliki akar gagasan yang kuat karena proses pembelajaran yang ia tekuni ketika berada di Eropa. Hal ini sebagaimana ditulis dalam kata pengantar untuk "Buku Pertama: Persona dan Personisasi" dalam *Karya Lengkap Driyarkara*:[23]

Dalam hal ini, Driyarkara tampaknya mengkuti aliran-aliran yang lazim dipeluk oleh para filsuf dan teolog Kristen di Eropa pada zamannya, seperti F. Ebner, L. Binswanger, Romano Guardini, Luis Lavelle, R. Le Senne, Gabriel Marcel, dan lain-lainnya, yakni *personalisme*. Aliran ini mereaksi berbagai aliran besar seperti idealisme, empirisme, ajaran Marx dan Freud, yang meredukasikan manusia dalam entitas atau fungsi-fungsi impersonal, tak sadar, tanpa kerohanian, dan lain sebagainya. Personalisme boleh dikata juga merintis munculnya aliran yang lebih radikal, yakni eksistensialisme Perancis.

Apakah kemudian Driyarkara menolak eksistensialisme? Menurut hemat penulis tidak demikian. Karyanya tentang eksistensialisme menunjukkan pentingnya paham tersebut dalam mengusung konsep manusia. Menurut Driyarkara, pengalaman manusia tentang diri sendiri sebagai eksistensi adalah pengalaman yang fundamental sehingga tepat jika dijadikan pangkalan filsafat.[24] Bahkan, dapat dikatakan bahwa konsep eksistensialisme sangat memengaruhi gagasan-gagasan Driyarkara tentang pendidikan.

Di luar eksistensialisme, masih banyak lagi gagasan-gagasan filosofis yang terajut dalam bentuk sintesis secara mendalam dari pemikiran Driyarkara, sehingga pemikirannya masih tetap aktual

---

23 Driyarkara, *Karya Lengkap Driyarkara*, hlm. 11.

24 *Ibid*., hlm. 1.291.

sampai sekarang. Gagasan-gagasannya tidak cukup diorientasikan untuk kepuasan diri semata. Upaya-upayanya untuk memperkenalkan filsafat di masyarakat adalah satu ide cemerlang. Usaha itu dilakukan oleh Driyarkara empat puluh tahun yang lalu.[25]

Sebagaimana dikemukakan di atas, di samping gagasan-gagasan filosofisnya yang cemerlang, pemikiran pendidikan Driyarkara merupakan tahap pemikiran lanjut. Secara ringkas, pemikiran pendidikan Driyarkara, sebagaimana disimpulkan oleh Sudarminta, pada intinya terletak pada penekanan tentang pentingnya proses pemanusiaan manusia muda dengan memasukkan dunia nilai-nilai ke dalam jiwa anak. Karena itu Driyarkara menekankan pentingnya kesatuan proses hominisasi dan humanisasi. Proses hominisasi dan humanisasi adalah suatu proses yang tidak lepas dari nilai-nilai filosofis. Proses tersebut tidak dapat berjalan tanpa disertai dengan pemahaman yang jernih atas konsep manusia. Di situlah letak keterkaitan antara pemikiran filsafat Driyarkara dengan pemikiran pendidikannya. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa konsep-konsep pendidikan Driyarkara adalah konsep-konsep yang mengandung unsur dan latar pemikiran filosofis yang amat kental. ❖

25 Lihat F. Danuwinata, S.J., "Kata Pengantar", dalam Driyarkara, *Karya Lengkap Driyarkara*, hlm. xxxii. Hal yang sama juga dikemukakan oleh Daniel Dhakidae, *Cendekiawan dan Kekuasaan dalam Negara Orde Baru* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2003), hlm. 641-642.

Bab III
Hakikat Pendidikan

BAB III
HAKIKAT PENDIDIKAN

Dalam keterkaitannya dengan berbagai aspek dalam kehidupan manusia, pendidikan mencoba memberikan dan membangun makna-makna yang ada dalam keseluruhan aspek tersebut. Dalam deskripsi John Dewey, misalnya, ia menjelaskan bahwa pendidikan merupakan: (1) kebutuhan hidup (*necessity of life*); (2) fungsi sosial (*social function*); (3) petunjuk/bimbingan atau arahan (*direction*); dan (4) pertumbuhan (*growth*).[1] Selain Dewey, masih banyak tokoh filsafat dan pendidikan yang membicarakan tentang pendidikan dalam berbagai dimensinya. Menelusuri makna secara universal dari berbagai pembicaraan di atas akan berarti positif ketika pemaknaan tersebut berangkat dari perspektif metafisika. Itulah yang dimaksud dan makna penting kajian metafisika pendidikan.

Intinya, metafisika pendidikan sangat penting untuk ditelaah. Sebab, selama ini, dalam konteks keindonesiaan, pendidikan masih selalu diperbincang-kan dalam dimensi-dimensinya yang parsial dan tidak mendalam. Artinya, penelaahan pendidikan memerlukan pendekatan yang menyeluruh, pendekatan yang tidak sekadar untuk menyelesaikan persoalan yang ada dalam pendidikan, namun juga pendekatan yang dapat membantu persoalan lain yang memang tidak dapat dipisahkan dari pendidikan. Meskipun demikian, penulis menyadari bahwa pemahaman pendidikan dari sisi metafisika tentu tidak menjanjikan akan melahirkan pemahaman pendidikan secara komprehensif.

---

1 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Dover Publications, 2004), hlm. 1-51.

Sebelum lebih lanjut menelaah persoalan di atas, penulis terlebih dahulu menjelaskan apa yang dimaksud dengan ontologi dan metafisika. Secara harfiah, ontologi berasal dari bahasa Yunani *on* yang berarti *ada* (dalam kata bendanya *ontos* yang berarti keberadaan) dan *logos* yang berarti pengetahuan. Dengan demikian, secara sederhana ontologi adalah pengetahuan tentang yang *ada* atau *keberadaan* sesuatu. Secara istilah, ontologi adalah ilmu yang menyelidiki tentang rumusan atas hal-hal hakiki yang dapat dikatakan *ada* itu *berada*.[2] Ilmu tentang yang ada ini sering dianalogikan sebagai suatu filsafat pertama (*al-falsafah al-ūlā*) dalam konsepsi Aristoteles yang juga sering diistilahkan dengan metafisika. Artinya, ada kedekatan antara ontologi dengan metafisika. Bahkan, pada kenyataannya, menurut Lorens Bagus, ontologi hanya merupakan bagian dari studi metafisika.[3] Dalam rumusan yang digunakan Anton Bakker, ontologi merupakan metafisika umum.[4]

Istilah metafisika berasal dari bahasa Yunani *meta ta physica* yang artinya sesudah fisik.[5] Menurut Steven M. Cahn, pada umumnya metafisika dimaknai sebagai upaya merujuk pada studi sistematis tentang bentuk-bentuk yang paling dasar tentang eksistensi.[6] Dalam bahasa Harold Titus dikatakan bahwa yang dimaksud

---

2 Istilah ontologi pertama kali muncul pada abad ke-17. Istilah ini digagas oleh Rudolf Goclenus, seorang sarjana skolastik berkebangsaan Inggris. Secara umum, menurut MacIntryre, perdebatan tentang ontologi terbagi menjadi dua golongan, atau tepatnya dua era. Era skolastik atau abad pertengahan, seperti Goclenus sendiri, Johanes Cluberg, dan Christian Wolff, memahami ontologi sebagai keniscayaan atas seluruh kenyataan ini dari suatu ada universal (deduktif). Sementara, filsuf *post scholastic*, seperti Immanuel Kant, Bochenki of Quinn, dan Martin Heidegger, berependapat sebaliknya. Alasdair MacIntrye, "Ontology", dalam *Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3 (London: MacMillan, 1986), hlm. 542-543.

3 Lorens Bagus, *Kamus Filsafat* (Jakarta: Gramedia, 1996), hlm. 749-750.

4 Anton Bakker, *Ontologi atau Metafisika Umum: Filsafat Pengada dan Dasar-dasar Kenyataan* (Yogyakarta: Kanisius, 1997).

5 Tim Penulis Rosda, *Kamus Filsafat* (Bandung: Remaja Rosdakarya, 1995), hlm. 202.

6 Steven M. Cahn, "Religion without God", dalam John R. Burr (ed.), *Philosophy and Contemporary Issues* (London: MacMillan, 1992), hlm. 195. Steven

dengan metafisika adalah suatu pembahasan filsafati yang komprehensif mengenai seluruh realitas atau tentang segala sesuatu yang ada.[7] Driyarkara dan banyak filsuf lainnya, seperti Abraham Calovius dan Immanuel Kant, memahami bahwa metafisika sistematis adalah ontologi itu sendiri.[8] Sementara, di bagian lain, Driyarkara menjelaskan, baik metafisika maupun ontologi merupakan bagian dari filsafat sistematis yang membahas tentang hakikat yang "ada".[9] Van Peursen menjelaskan bahwa metafisika merupakan bagian dari filsafat yang memusatkan perhatiannya pada pertanyaan mengenai akar terdalam yang mendasari segala yang ada.[10] Dalam konteks penelitian ini, maksud kata "ada" pada rumusan di atas adalah segala sesuatu yang membentuk ke"ada"an pendidikan dalam konteks keberadaannya, yaitu agama, alam, dan manusia. Alasannya, keterkaitan, signifikansi, dan hakikat pendidikan tidak dapat lepas sama sekali dengan agama, alam, dan manusia.[11] Itulah perenungan yang paling mendalam yang dapat penulis temukan dari pertanyaan keber-ada-an pendidikan. Penulis menegaskan bahwa membahas hakikat pendidikan merupakan bagian dari kajian filsafat sistematis,[12] khususnya tentang ontologi dan metafisika. Dengan

M. Cahn (l. 1944) adalah Guru Besar University of New York.

7 Harold Titus, *Persoalan-persoalan Filsafat*, terj. H.M. Rasjidi (Jakarta: Bulan Bintang, 1984), hlm. 44.

8 A. Sudiarja, S.J., dkk., *Karya Lengkap Driyarkara* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2007), hlm. 1.022. Lihat Lorens Bagus, *Kamus Filsafat*, hlm. 749-750.

9 *Ibid.*, hlm. 1.016.

10 Hal itu sebagaimana dikutip oleh Joko Siswanto dalam *Metafisika Sistematika* (Yogyakarta: Taman Pustaka Kristen, 2004), hlm. 7.

11 Secara kebetulan Bakker juga menyimpulkan bahwa titik pangkal, akar dan dasar ontologi dengan mutlak adalah refleksi atas kenyataan yang paling dekat, yaitu manusia sendiri dan dunianya pribadi. Refleksi itu dilakukan dalam antropologi dan kosmologi, dalam epistemologi, etika, dan estetika, dan akhirnya dalam filsafat ketuhanan dan agama. Anton Bakker, *Ontologi atau Metafisika Umum*, hlm. 295.

12 Filsafat sistematis adalah bagian-bagian dari kajian filsafat yang memfokuskan pada bidang pemikiran dan penalaran, seperti epistemologi, ontologi, dan metafisika.

paparan di atas, dapat disederhanakan bahwa refleksi-refleksi ontologis yang dapat penulis lakukan, dalam bahasa Bakker, di satu sisi sebagai suatu *lingkaran hermeneutis* penulis antara pengalaman yang terdokumentasi lewat karya kedua tokoh di atas, dan di sisi lain hakikat ke-*mengada*-an.[13]

Pentingnya pemahaman metafisis tentang pendidikan oleh karena pertanyaan-pertanyaan metafisis yang diajukan akan menunjukkan bahwa pendidikan tidak sekadar persoalan fakta-fakta atau pengalaman pendidikan yang cukup untuk ditelaah dengan ilmu-ilmu pendidikan, tetapi pendidikan juga menyangkut hal-hal yang berkaitan dengan dimensi-dimensi yang bersifat hakiki dan berimplikasi pada pola pikir atau sudut pandang atas pendidikan itu sendiri. Oleh karena itu, bagi penulis, karena metafisika merupakan filsafat dasar, maka metafisika berperan penting dalam menelaah pendidikan dalam ranah yang paling fundamental. Jelasnya, metafisika pendidikan merupakan usaha untuk memahami karakteristik mendasar atau esensial dari gagasan-gagasan pendidikan yang diusung oleh al-Attas dan Driyarkara. Meski demikian, analisis metafisika sebenarnya bukanlah analisis yang dibangun secara ketat, berbeda dengan logika atau pola analisis lainnya. Artinya, analisis metafisika murni bersifat reflektif yang tergantung pada kemampuan penganalisis untuk melakukan refleksinya. Namun demikian, pada saat yang sama, para analisis tidak dapat melepaskan diri dari *spectrum* metafisika. Intinya, sebagaimana dikemukakan oleh Wals, analisis metafisika lebih pada proses penelusuran determinasi-determinasi lebih lanjut kepada eksistensi.[14]

Dari pemaknaan di atas, perlu adanya penelusuran terhadap hakikat keberadaan pendidikan sebagai upaya menelusuri makna dan orientasi fundamental pemikiran kedua tokoh di atas yang penulis bangun lewat penelitian ini. Pemahaman di atas jauh dari

---

13 Anton Bakker, *Ontologi atau Metafisika Umum*, hlm. 21.

14 W.H. Walsh, "Nature of Metaphysic", dalam Edward Shills (ed.), *Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3 (London: MacMillan, 1986), hlm. 306. Lihat juga Lorens Bagus, *Kamus Filsafat*, hlm. 629.

jangkuan makna-makna filosofis terdalam, sebagaimana dilakukan oleh para filsuf. Namun, penulis menganggap bahwa upaya di atas tetap memiliki kontribusinya tersendiri. Alasannya, pemahaman atas metafisika yang diperlukan dalam kajian ini bukan untuk diperdebatkan atau dipertentangkan, tetapi untuk dipahami, meskipun hanya dalam konteks satu perspektif tertentu. Dengan ini pula pendapat ringkas dari Morris perlu kiranya dikemukakan untuk memperkuat orientasi di atas. Menurut Morris, filsafat pendidikan juga harus mengungkapkan dimensi-dimensi metafisis di balik eksistensi atau keberadaan pendidikan. Sebab, dengan pengungkapan dimensi metafisis, dapat dipahami bahwa memang filsafat pendidikan telah memberikan kecukupan, kemuliaan, *raison d'être*, dan suatu kualitas atas apa yang dimilikinya. Tentang dimensi metafisika yang dimaksud, Morris menjelaskan:[15]

> Metafisika diperlakukan dalam suatu keserupaan cara sebagaimana dalam epistemologi. Ketelitian juga menuntut penangguhan implikasi-implikasi pendidikan sampai seseorang terlatih untuk memisahkan dan menilai prinsip-prinsip di mana implikasi-implikasi tersebut didasarkan. Kegagalan untuk memedulikan aturan ini banyak dilakukan untuk merendahkan kepercayaan status akademis suatu subjek. Teoretikus-teoretikus pendidikan tidak lebih lanjut menghindari berbagai problem dalam kosmologi, teleologi, pikiran, dan kebebasan. Dari kesimpulan-kesimpulannya mempertimbangkan problem-problem tersebut, mereka dapat mendeduksikan pandangan-pandangannya tentang suatu akhir dan maksud, realitas anak-anak dan masyarakat, tata atur rasionalitas, serta teori kedisiplinannya.

15 *Metaphysics is to be treated in a fashion similar to that followed in epistemology. Rigor again demands the postponement of educational implications until one is trained to isolate and appraise the principles upon which the implications are to be based. Failure to heed this rule has done much to discredit the academic status of the subject. The educational theorist can no more avoid problems in cosmology, teleology, mind, and freedom than can the philosopher. From his conclusions regarding these problems, he may deduce his views of ends and means, the nature of the child and society, the role of the rational, and his theory of discipline*. Richard Knowles Morris, "The Philosophy of Education: A Quality of Its Own", dalam Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 133-135.

Dari paparan di atas, penulis meyakini bahwa pemikiran pendidikan yang digagas baik oleh al-Attas maupun Driyarkara memiliki suatu landasan dasar atau *raison d'être* yang menjadi fondasi bagi bangunan pemikiran tentang pendidikan secara lebih luas yang mereka gagas. Landasan tersebut tidak saja menyentuh aspek-aspek teknis pendidikan, tetapi juga menyentuh aspek-aspek fundamental dalam pendidikan. Oleh karena itu, landasan dasar tersebut merupakan visi dan misi bagi pendidikan secara universal. Landasan dasar tersebut mencakup konsep ketuhanan, kosmos, dan manusia, baik sebagai individu maupun sebagai anggota masyarakat.

Tuhan dan Agama

Pendidikan dengan seluruh aspek yang ada di dalamnya sering diperbincangkan dalam konteks ruang yang lebih luas. Ruang tersebut terutama yang terkait dengan permasalahan teologi, religi, budaya, dan bahkan politik. Oleh karena itu, tidak mengherankan jika kemudian, misalnya, pendidikan direpresentasikan dalam kepentingan-kepentingan agama atau keyakinan tertentu. Jelasnya, pendidikan bisa jadi merupakan representasi dari agama atau sebaliknya bahwa agama selalu mereprenstasikan eksistensinya dalam pendidikan.

Pendidikan dalam konteks di atas adalah forum atau media pengejawantahan suatu ajaran. Dalam konteks demikian, varian pendidikan yang tradisional ataupun modern sesungguhnya tidak ada perbedaan signifikan jika kemudian kedua-duanya selalu membawa misi dan visi agama sebagai suatu kekuatan spirit yang justru menjadi fundamen dalam proses penyelenggaraan pendidikan secara umum. Mengenai visi agama sebagai kekuatan spirit tersebut justru akhir-akhir ini banyak diperbincangkan di kalangan ahli pendidikan. Mereka pada umumnya menilai bahwa sesungguhnya pendidikan yang mengedepankan dimensi spiritual dalam arti yang seluas-luasnya adalah pendidikan dengan proses pembelajaran yang

holistic atau menyeluruh.[16] Dengan demikian, dapat disederhanakan bahwa sesungguhnya pendidikan dengan dimensi keagamaan atau ketuhanan yang kuat justru membuka kemungkinan bahwa pendidikan tersebut memiliki paradigma yang holistik atau dikenal dengan pendidikan atau pembelajaran holistik.[17]

Naquib al-Attas dan Driyarkara merupakan dua sosok intelektual yang menekuni bidang pendidikan. Pemikirannya tentang pendidikan tentu mendapat pengaruh dari dimensi agama yang mereka anut, baik sebagai keyakinan, tolok ukur suatu kebenaran, maupun sebagai bagian dari keyakinan visioner atas agama mereka yang selalu diklaim sebagai pemberi rahmat bagi seluruh alam. Untuk itu, kiranya perlu untuk memahami bagaimana pemikiran kedua tokoh tersebut mendudukkan posisi agama dalam pendidikan. Menurut al-Attas,[18]

> Orang-orang Muslim sepakat bahwa ilmu datang dari Tuhan. Dan, kita tahu cara kedatangannya, dan fakultas-fakultas indra yang menerima dan menafsirkannya tidaklah sama. Karena semua pengetahuan datang dari Allah dan ditafsirkan oleh jiwa lewat fakultas-fakultas spiritual dan fisikalnya, maka definisi yang paling cocok—

16 Untuk keseluruhan maksud dari gagasan singkat di atas, penulis mengambil banyak inspirasi dari John P. Miller (ed.), *Holistic Learning and Spirituality in Education* (Albany: State University of New York, 2005).

17 John P. Miller menulis, "*What is holistic education? First, holistic education attempts to nurture the development of the whole person. This includes the intellectual, emotional, physical, social, aesthetic, and spiritual. Perhaps, the defining holistic education is spiritual.*" *Ibid.*, hlm. 2. Tentang makna spiritual, Miller tidak menjelaskan secara tegas, Miller hanya mendeskripsikan bahwa yang dimaksud dengan kata *spiritual* di sini adalah penekanan pada dimensi *soul*, ruh, jiwa, atau spirit dalam proses pengembangan suatu sistem pendidikan holistik. *Ibid.*, hlm. 10.

18 *Muslims are in concerted agreement that all knowledge comes from God, and we also know that the manner of its arrival, and the faculties and senses that receive and interpret it are distinctly not the same. Since all knowledge comes from God and is interpreted by the soul through its spiritual and physical faculties, it follows that the most suitable definition would be that knowledge, with reference to God as being its origin, is the arrival in the soul of the meaning of a thing or an object knowledge*. Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1999), hlm. 16-17. Cetak miring asli dari buku.

dengan mengacu pada Allah sebagai asalnya—bahwa *ilmu pengetahuan adalah kedatangan makna suatu objek pengetahuan di dalam jiwa*.

Bagi al-Attas, pengetahuan itu milik dan berasal dari Tuhan. Ilmu juga datangnya dari Tuhan atau sumber ilmu pengetahuan itu berasal dari Tuhan. Argumen al-Attas atas pandangan di atas adalah dari definisi ilmu itu sendiri. Menurut al-Attas, hakikat ilmu pengetahuan adalah terealisasinya suatu makna atau bentuk ke dalam jiwa. Adapun jiwa yang memiliki ilmu berarti jiwa yang telah sampai pada suatu maknanya sesuatu. Dengan demikian, ada proses dialektik antara jiwa sebagai indra penangkap pengetahuan dan pengetahuan itu sendiri sebagai objek yang ditangkap oleh indra. Proses dialektik tersebut sesungguhnya tidak sama pola dan daya tangkapnya antarindividu atau manusia. Yang jelas, manusia hanya mampu mengelola dan mengolah proses *al-hūsūl* (realisasi atau yang dihasilkan) dan *al-wusūl* (sampainya sesuatu). Itulah makna bahwa pengetahuan bersumber dari Allah. Persoalannya kemudian adalah jenis pengetahuan apa yang dimaksud? Pertanyaan tersebut harus dikembalikan pada konsep ilmu sebagaimana telah dijelaskan di atas. Artinya, manusia hanya berada dalam proses transmisi dan transformasi eksistensi ilmu pengetahuan. Akan tetapi, pada tataran esensi, pengetahuan hanya Tuhan yang mengetahui dan mengolahnya.

Manusia sebagai subjek yang melakukan transformasi pengetahuan selalu bernaung dalam lingkup sosialnya. Lingkup sosial yang paling mendasar dari manusia adalah agama. Artinya, agama sebagai suatu basis *community* bagi manusia melakukan kreasi-kreasi sosial. Bagi al-Attas, Islam sebagai agama tidak lepas dari posisi Islam sebagai suatu entitas yang membentuk peradaban bagi masyarakatnya. Oleh karena itu, bagi al-Attas, kreativitas dalam pendidikan secara ontologis merupakan kreativitas manusia sebagai makhluk sosial. Manusia sebagai makhluk sosial tidak bisa lepas dari hakikat manusia beragama, karena beragama (*ad-dīn*) adalah

berperadaban (*at-tamaddun*).[19] Adapun peradaban tidak bisa dilepaskan dari aspek pendidikan. Tidak ada peradaban yang tidak didorong oleh pendidikan, karena pendidikan merupakan 'jantung' yang memompa seluruh gerak energi suatu peradaban.

Dengan pemahaman tentang ilmu pengetahuan seperti di atas, bagi al-Attas, pengertian pendidikan sebagai proses pembelajaran pengetahuan tidak bisa dilepaskan dari persoalan dan kajian tentang aspek ketuhanan dan keagamaan. Pemikiran al-Attas tersebut dipahami dari konsepnya tentang realitas, dari sinilah metafisika pendidikan al-Attas terbangun. Meskipun demikian, tentunya penulis menyadari betul bahwa konsepsi metafisika tersebut tidak dibangun untuk kepentingan pemikiran pendidikan semata. Pemikiran pendidikan al-Attas dipengaruhi oleh konsepsinya tentang metafisika yang ia geluti lebih dahulu sehingga ia berkeyakinan bahwa "tidak satu pun formulasi filsafat Islam mengenai pendidikan dan ilmu pengetahuan yang bisa dikembangkan dengan mengabaikan kontribusi syekh-syekh sufi dalam hal yang berkaitan dengan hakikat realitas sejati".[20]

Menurut al-Attas, realitas (*the thing*) itu memiliki dua sisi, yaitu: *pertama*, sisi esensi yang semata konsep, dan *kedua*, sisi eksistensi berupa konsep dan fakta. Realitas esensial adalah semata-mata suatu konsep, sedangkan eksistensi realitas adalah sesuatu yang nyata dan benar-benar menggambarkan hakikat dasar fenomena.[21] Pandangan al-Attas atas dua sisi realitas di atas menghadirkan konsekuensi pemahaman atas kesatuan esensi atau quiditas (*quidity/mahiyyah/ke-apa-an*) dan eksistensi. Bagi al-Attas, realitas dan

---

19 Syed Muhammad Naquib al-Attas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam: An Exposition of Fundamental Elements of the Worldview of Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1995), hlm. 41-45.

20 Kutipan di atas diambil dari Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam*, hlm. 83. Penulis belum dapat memastikan apakah kutipan di atas merupakan ungkapan al-Attas sendiri atau simpulan dari Wan Daud.

21 Al-Attas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*, hlm. 127. Lihat juga dalam *Islam dan Filsafat Sains*, terj. Saiful Mujani (Bandung: Mizan, 1995), hlm. 48-49.

kebenaran merupakan kesatuan yang memang hanya satu wujudnya. Adapun realitas-realitas lain yang partikular sifatnya merupakan pengejawantahan dari satu realitas di atas. Satu realitas itu tidak lain adalah Allah. Oleh karena itu, al-Attas menyimpulkan bahwa metafisika Islam merupakan sistem terpadu. Secara positif, metafisika Islam menerangkan hakikat Realitas yang sebenarnya, melalui penggabungan akal dan pengalaman tersebut, tingkatan-tingkatan lebih tinggi terdapat dalam dimensi suprarasional dan transempirikal kesadaran manusia. Dalam hal ini, Wan Daud menyimpulkan,[22]

> Konsep dan realitas Tuhan dalam metafisika al-Attas membawa implikasi yang jelas terhadap konsep, kandungan, dan metode pendidikan Islam. Pengetahuan tentang Tuhan yang bersumber dari pengalaman intuisi dan keasadaran terhadap eksistensi diri dan dunia luar secara otomatis tidak hanya menjadi sesuatu yang proporsional ataupun kognitif, tetapi lebih penting lagi menjadi sesuatu yang bisa dialami.

Al-Attas secara jelas menunjukkan bagaimana pendidikan dibangun atas suatu basis ketuhanan dan atau keagamaan, itulah basis metafisika pendidikan al-Attas. Basis metafisika al-Attas dalam satu pemahaman tertentu diletakkan dalam konteks gagasan lain yang masih dekat dengan gagasan pendidikannya. Gagasan lain tersebut adalah islamisasi ilmu pengetahuan. Artinya, islamisasi pengetahuan yang digagas oleh al-Attas memiliki landasan ontologis yang sama dengan gagasan pendidikan. Kesamaan tersebut terletak pada konsep ontologi Islam yang al-Attas rumuskan untuk dijadikan sebagai landasan dasar dalam suluruh aspek pemikiran. Sebagaimana disimpulkan oleh Wan Daud, rumusan gagasan tersebut adalah penjelasan-penjelasan tentang realitas fundamental dan bukan semata-mata konsep *wujud*, ada rekonseptualisasi dari metafisika *maujud* kepada metafisika *wujud* dan eksistensi.[23] Tentang gagasan islamisasi pengetahuan ini, penulis tidak banyak mendiskusikannya dengan pemikiran pendidikan Driyarkara, dengan

22 Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan*, hlm. 91.

23 *Ibid*., hlm. 348.

alasan bahwa tema tersebut hampir tidak menjadi fokus kajian Driyarkara. Namun demikian, pokok gagasan islamisasi pengetahuan al-Attas tetap dijelaskan sesuai dengan kapasitas ruang dan tematiknya.

Sejauh yang telah penulis temukan dalam proses penelusuran atas karya-karya Driyarkara tentang pendidikan, penulis tidak menemukan suatu bentuk penalaran yang mengarahkan pada pemikiran pendidikan yang ia kemukakan ke arah keilahian sebagaimana yang dilakukan oleh al-Attas. Meski demikian, bukan berarti Driyarkara tidak menyinggung sama sekali tentang kajian ketuhanan dan keagamaan. Kajian ketuhanan dan keagamaan Driyarkara tidak diorientasikan dari atas ke bawah (*top down*), melainkan dari bawah ke atas (*bottom up*). Orientasi ini dibuat untuk menopang atau menjelaskan gagasan-gagasannya tentang pendidikan. Artinya, pola analisis dan argumentasi yang dibangun dalam konteks atau skema metafisika pendidikan yang dikembangkan al-Attas berangkat dari konsep-konsep ketuhanan untuk membangun konsep kemanusiaan. Oleh karena itu, al-Attas menulis, "Pemberian ilmu ini pada akhirnya bergantung pada kehendak serta karunia Allah."[24] Sementara itu, Driyarkara menekankan bahwa hakikat pendidikan adalah hakikat kemanusiaan yang dalam seluruh perbuatannya tidak lepas dari rumusan-rumusan nilai "bahwa manusia itu dalam perbuatannya tidak bisa tidak mengejar dan melaksanakan nilai".[25] Jelasnya, Driyarkara lebih menekankan basis kemanusiaan sebagai basis metafisika pendidikan yang ia rumuskan.

Driyarkara menegaskan bahwa pendidikan pada hakikatnya merupakan perbuatan fundamental dalam bentuk komunikasi antarpribadi. Komunikasi tersebut terjadi pada proses pemanusiaan manusia muda dalam arti proses hominisasi dan humanisasi.[26] Proses pemanusiaan manusia muda dalam arti proses hominisasi

---

24 Al-Attas, *Islam dan Filsafat Sains*, hlm. 80.

25 Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), hlm. 117.

26 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 364-366.

dan humanisasi tersebut, Driyarkara mengusulkan pentingnya rumusan konsep-konsep ajaran tentang moralitas atau nilai-nilai moral. Sementara itu, nilai-nilai moral tidak bisa dipisahkan dari nilai-nilai religius atau keagamaan. Oleh karena itu, Driyarkara menegaskan bahwa nilai-nilai keagamaan adalah fundamen dari nilai moral. Manusia tidak bisa sempurna sebagai manusia (baca: proses hominisasi dan humanisasi) jika tidak juga sempurna sebagai ciptaan Tuhan.[27]

Nilai-nilai fundamen tidak harus dalam bentuk nyata. Nilai-nilai fundamen mengakar dan bersemai dalam setiap pelaku pendidikan. Selanjutnya, nilai-nilai fundamen tersebut dapat diterjemahkan secara bebas oleh subjek pendidik atau peserta didik. Itulah yang menyebabkan, salah satunya, mengapa Driyarkara tidak secara eksplisit mengangkat konsep-konsep ketuhanan dan keagamaan dalam bidang pendidikan. Pandangan Driyarkara ini bukan tanpa dasar. Kepribadiannya yang digembleng oleh ajaran Katolik dalam Serikat Jesuit tentu menyadari dan memahami betul tentang doktrin pembelajaran ilmu pengetahuan dalam agama Katolik. Doktrin tersebut menjelaskan bahwa *religio omnium scientiarum anima*. Artinya, agama adalah jiwa segala ilmu. Hal ini berlawanan dengan doktrin Barat yang menempatkan ilmu-ilmu eksakta sebagai jiwa pengetahuan. Sementara, doktrin yang berkembang di Amerika Latin menegaskan bahwa ilmu sosial sebagai ruh dari segala ilmu.[28] Lepas dari perdebatan yang ada, gagasan Driyarkara tentang persoalan keagamaan di atas, dengan meminjam bahasa Parera, adalah persoalan kemampuan beliau dalam mengolah perumusan konsep pendidikan dalam arti khusus, dan perumusan konsep pengetahuan dalam arti umum (*knowledge management*).[29]

Bagi Driyarkara, telaah tentang keberadaan Tuhan sebagai-

27 Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan*, hlm. 119.

28 Hal tersebut dijelaskan oleh Frans M. Parera, "Kemana Pendidikan Sosial di Sekolah Pergi Sekarang", dalam Praptomo Baryadi (peny.), *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008), hlm. 37.

29 *Ibid*., hlm. 38.

mana digagas oleh Malebranche, hal yang terpenting adalah menelaah ulang, menjelaskan, dan bahkan mengkritisi argumen-argumen. Termasuk di dalamnya adalah argumen ontologis dan epistemologis yang dibangun oleh Malebranche tentang dalil keberadaan Tuhan. Untuk itulah Driyarkara mengkritik rumusan pemikiran partisipasi Malebranche[30] yang, menurut Driyarkara, tidak jelas. Meskipun demikian, Driyarkara menulis,[31]

> Untuk mengakhiri karya ini, hendaknya kami sekarang mengatakan bahwa barangkali menjadi lebih jelas bagaimana dan mengapa Malebranche membuat pernyataan yang berani. Melawan ajarannya, banyak hal telah dikemukakan dalam penelitian ini. Namun demikian, kami mesti mengagumi kerohanian yang mendalam dari pengarang ini. Dia adalah teladan untuk cinta yang penuh semangat dan penghargaan terhadap kebenaran, terhadap "transendensi"-nya atas dunia material, yang karenanya pikirannya secara spontan terarah pada sumber dan inteligibilitas terakhir dari segala-galanya. Namun demikian, ulasan prinsip-prinsipnya secara sederhana menghalang-halangi pemahaman yang mendalam, seperti pemahaman partisipasi. Semangatnya dalam hal ini, yang telah kami tunjuk, sungguh benar, tetapi kurang untuk filsafat.

Penjelajahan Driyarkara atas bidang ontologi dan metafisika tampak jelas dalam karya akademis tertingginya. Namun demikian, apakah kemudian bidang ini berpengaruh pada pemikiran-pemikiran Driyarkara selanjutnya? Persoalan ini cukup sulit untuk dijawab. Sebab, dalam kajian-kajian berikutnya, seperti dalam bidang pendidikan, Driyarkara sangat minim membahas atau mengaitkan persoalan pendidikan dengan persoalan metafisika. Oleh karena itu, untuk menunjukkan anasir metafisika Driyarkara, penulis mengandaikan bahwa Driyarkara tidak sepakat dengan model partisipasi yang diusulkan oleh Malebranche. Ketidaksepakatan ini

---

30 Menurut Driyarkara, pemikiran partisipasi Malebranche merupakan cara manusia berpengetahuan (*cognito*) yang kebenarannya terjamin oleh karena boleh dikata mendompleng pengetahuan Ilahi sendiri. A. Sudiarja, *Karya Lengkap Driyarkara*, hlm. 1.387.

31 *Ibid*., hlm. 1.434.

diambil dengan alasan bahwa Malebranche belum dapat merumuskan secara jelas perihal kesatuan antara yang transenden dengan yang imanen. Ketidaksepakatan ini tampaknya membawa Driyarkara untuk tetap berpendirian bahwa pengkajian tentang Tuhan selayaknya harus dikembalikan pada objek kajiannya yang bersifat immaterial. Artinya, dimensi-dimensi kepatuhan dan keimanan lebih mendominasi dalam pemikiran teodesi Driyarkara, "Dalam religi, manusia membuka seluruh dirinya. Di situ ada penyerahan total, penyerahan tanpa pengecualian."[32] Driyarkara kemudian menyimpulkan,[33]

> Pada pokoknya religi adalah penyerahan diri kepada Tuhan dalam keyakinan bahwa manusia itu tergantung pada Tuhan, bahwa Tuhanlah yang merupakan keselamatan yang sejati dari manusia, bahwa manusia dengan kekuatannya sendiri tidak mampu untuk memperoleh keselamatan itu, dan karenanya menyerahkan dirinya.

Menurut penelusuran penulis, baik al-Attas maupun Driyarkara memasuki diskursus metafisika berawal dari kasus yang sama dan untuk kepentingan yang sama. Yakni, diskursus tersebut ditelaah ketika dan dalam proses penelitian untuk disertasi. Al-Attas menemukan pemahaman metafisika melalui tradisi dan nalar tasawuf yang ia kaji, khususnya dari Hamzah Fansuri dan Nuruddin ar-Raniri. Sementara, Driyarkara menelaah tema yang sama dari pemikiran Malebranche. Perbedaannya, al-Attas kemudian mengelaborasikan lebih lanjut konsep metafisika di atas ke dalam berbagai bidang, seperti pendidikan, sedangkan Driyarkara cenderung untuk melakukan elaborasi lebih lanjut atas konsep pendidikan untuk membentuk manusia yang bernilai di mana kemudian sampai pada nilai-nilai fundamennya, yaitu agama dan ketuhanan.

Dengan demikian, penulis menyimpulkan bahwa ada pola dan argumentasi yang berlawanan arah antara al-Attas dan Driyarkara. Perlawanan tersebut terletak pada bagaimana dan di mana konsep-konsep metafisika itu digunakan yang kemudian diapresiasi ke

32 *Ibid.*, hlm. 852.

33 *Ibid.*, hlm. 853.

dalam pemikiran pendidikan. Al-Attas lebih mengedepankan pola atau logika deduktif, di mana realitas yang ada harus sesuai dengan teori yang ada, sementara Driyarkara lebih cenderung menggunakan pola argumentasi induktif. Artinya, realitas dimensi-dimensi metafisis dan ontologis yang ada dalam diskurus pendidikan, misalnya, kemudian ia garis bawahi sebagai suatu simpulan dan sekaligus pedoman untuk ditetapkan atau diluruskan. Meskipun berlawanan arah, keduanya bertemu pada satu titik, yaitu bahwa pendidikan dalam tataran hakiki memiliki korelasi dan interaksi dalam diri manusia dengan Tuhannya.

Pada bagian akhir sub ini perlu ditegaskan kembali bahwa substansi persoalan agama dan ketuhanan sebagai wilayah metafisika dalam konteks pendidikan bukan dalam arti wujud *wadag* (fisik) dan entitas metafisis. Tuhan dan agama merupakan titik labuh terjauh yang dapat dijangkau oleh manusia untuk menemukan titik akhir hakiki atas apa yang diperbuat, baik secara individual maupun kolektif, dalam ruang kajian dan praktik pendidikan. Itulah simpulan pemikiran yang penulis temukan dari kedua tokoh pendidikan yang dijadikan sebagai objek materiil dalam penelitian ini.

Untuk itu, pendidikan secara umum yang diusung oleh kedua tokoh ini adalah pendidikan yang menempatkan sumber dan ajaran ketuhanan dan keagamaan sebagai dasar basis nilainya. Hal itu tentu sesuai dengan proses sejarah bagaimana agama mengajarkan makna-makna kehidupan melalui proses peng-ilmu-an. Namun demikian, bukan berarti pendidikan itu sama dengan pengagamaan. Bahkan, justru proses pengagamaan merupakan strategi yang harus dipendam terlebih dahulu demi mewujudkan eksistensi proses pendidikan yang memadai. Itulah yang secara tersirat penulis temukan dari sosok pemikir Driyarkara, meskipun dirinya sebagai seorang imam dalam agama Katolik. Hasilnya, meskipun tidak berangkat dari simbol dan semangat yang terkesan terlalu memaksakan diri dalam ruang keagamaan, konsep-konsep pendidikan yang dikembangkan oleh Driyarkara tidak pernah jauh dari unsur-unsur agama sebagai nilai besar yang selalu mengayominya.

Hal ini tentu berbeda dengan letupan-letupan gagasan al-Attas. Apa yang disodorkan oleh al-Attas tentang pendidikan seolah-olah atau ada kesan bahwa tidak ada perbedaannya dengan agama itu sendiri. Bahkan, konsep pendidikan yang diusung pada akhirnya hilang entah kemana, karena begitu padatnya simbol-simbol dan ide-ide agama yang masuk ke dalam pendidikan.

Dari paparan di atas, menjadi jelas bahwa pengalaman al-Attas dan Driyarkara sebagai pribadi ataupun dalam konteks sosialnya sangat memengaruhi konsepsi-konsepsinya tentang pendidikan. Al-Attas terinspirasi banyak dari konstruk dan konsep pendidikan dalam Islam yang berkembang pada era atau abad pertengahan, di mana pencarian ilmu tidak bisa dilepaskan dari persoalan etika atau akhlak. Sementara, Driyarkara terinspirasi banyak dari konstruk dan konsep pendidikan yang berkembang dalam lingkaran Jesuit-nya. Baik al-Attas maupun Driyarkara menempatkan konsep ketuhanan dan keagamaan dalam bingkai dan ruang yang selalu mengayomi dan sekaligus membatasi suatu jawaban dari persoalan apa hakikat pendidikan.

Bingkai dan ruang yang mengayomi dan memupuk tumbuh kembangnya makna-makna ontologis pendidikan al-Attas tidak lepas dari suatu konstruk nalar (*episteme*) yang terbangun bersamaan dengan proses pemahaman dan corak Islam yang berkembang di Nusantara pada awal abad ke-20, masa di mana al-Attas memulai pergumulannya dengan ajaran-ajaran Islam. Salah satu karakteristik ajaran-ajaran keislaman yang berkembang pada era tersebut adalah tidak adanya pemisahan antara pendidikan dan pengajaran keagamaan. Maka, yang dimaksud dengan pendidikan berarti pembelajaran ajaran-ajaran keagamaan. Itulah yang kemudian disebut dengan sekolah agama atau madrasah.[34] Jika ditarik ke belakang, konstruk nalar yang demikian itu telah mulai ada dan bahkan menjadi perseteruan di kalangan internal Islam semenjak pemisahan

34 Tentang sejarah pendidikan agama era awal abad ke-20 ini diapresiasi secara baik oleh Karel A. Steenbrink, *Pesantren, Madrasah, dan Sekolah* (Jakarta: LP3ES, 1994).

ilmu-ilmu rasional dengan ilmu-ilmu agama (*'ulūm ad-dīn*) pada awal abad ke-11, atau tepatnya ketika al-Ghazali menggagas pentingnya prioritas *'ulūm ad-dīn*.

Hal yang sama juga tercermin dari pemikiran Driyarkara. Simpulan pemikiran pendidikan Driyarkara merupakan upaya-upaya yang mengedepankan cinta kasih dan kemanusiaan secara tulus. Upaya-upaya tersebut lahir sebagai tafsir atas konsep-konsep keagamaan yang digeluti oleh Driyarkara semenjak ia masuk sekolah calon imam Katolik di Girisonta. Untuk itu, pemikiran Driyarkara menunjukkan ketidakterlepasan dari tradisi Katolik dalam memaknai pendidikan, sebagai realisasi atau wujud eksistensial dari yang hakiki, yaitu nilai-nilai agama yang dianutnya.

Kosmos

Pada sub bab ini penulis memilih kata kosmos daripada kata kosmologi (filsafat alam). Kosmos yang dimaksud di sini lebih merupakan suatu gagasan bahwa dimensi-dimensi metafisis yang berada dalam wilayah kealaman merupakan salah satu wilayah yang tidak dapat dilepaskan dari telaah tentang pendidikan. Secara etimologis, kosmos merupakan bahasa Indonesia yang diambil dari bahasa Inggris *cosmos*. Kata *cosmos* berarti keteraturan. Kosmos merupakan suatu sistem yang teratur atau berada dalam keteraturan. Kosmos juga sering diartikan dengan *universe* atau alam. Studi tentang kosmos sering disebut dengan kosmologi. Dengan demikian, kosmologi merupakan ilmu tentang alam atau jagat raya.

Secara umum, kosmologi terbagi menjadi dua, yaitu *physical cosmology* dan *metaphysical cosmology*. Kosmologi fisik lebih menitikberatkan pada pemahaman tentang *universe* sebagai suatu entitas yang bersifat fisik dan astrofisik. Sementara, kosmologi metafisik lebih menitikberatkan pada ruang manusia (*the placing of man*) di dalam jagat raya ini dalam konteks keterkaitannya dengan entitas lain. Itulah yang kemudian oleh Lorens Bagus dikatakan bahwa metafisika memang memiliki kaitan yang cukup

erat dengan kosmologi.[35]

Dalam penelitian ini, kosmos labih merupakan bukti materiil dari dimensi-dimensi metafisis dalam pemikiran pendidikan kedua tokoh tersebut. Wilayah kosmos menjadi bagian dari dimensi-dimensi metafisika oleh karena kosmos bukan sekadar alam dalam arti fisik, tetapi kosmos merupakan suatu ruang di mana manusia berada di dalamnya berikut keterkaitan-keterkaitannya dengan hal lain. Hal lain tersebut termasuk di dalamnya adalah pendidikan. Oleh karena itu, bagi penulis, pernyataan tentang posisi kosmos sebagai landasan bagi pendidikan dan peran pendidikan bagi upaya pelestarian alam jelas merupakan bagian dari pernyataan *metaphysical cosmology* yang menjadi bagian dari wilayah metafisika pendidikan. Dalam konteks itulah penulis sejalan dengan pandangan Wan Daud yang menyatakan,[36]

> Hingga di sini bisa dikatakan bahwa jika pandangan filsafat umum diperlukan untuk menyiapkan kerangka dasar bagi pemantapan cita-cita dan tujuan pendidikan, kriteria dalam menyeleksi muatan pendidikan, dan dasar-dasar dalam mengevaluasi tingkat pencapaian tujuan pendidikan tersebut, maka pandangan metafisika Islam memiliki relevansi langsung dengan konsep dan praktik pendidikan Islam.

Telaah tentang kosmos merupakan bagian kajian metafisika pendidikan selanjutnya yang digagas oleh al-Attas dan Driyarkara. Untuk masuk ke makna pentingnya kajian di atas, ada beberapa pemahaman yang melatarbelakangi pentingnya kajian di atas. Pemahaman tersebut adalah sebagai berikut. Nilai spiritual dalam pendidikan dapat meningkatkan kesadaran akan makna alam yang merupakan suatu anugrah. Miller menulis, "Memasukkan spiritua-

35 Lorens Bagus, *Kamus Filsafat*, hlm. 30-34.

36 *If a general philosophy is needed to provide a framework for establishing the aims and objectives of education, the criteria for the selection of educational contents and experiences and the basis for evaluating their degree of attainment, then metaphysics as understood from the Islamic perspective has direct relevance to the concept and practice of Islamic Education*. Wan Daud, *The Educational Philosophy*, hlm. 35.

litas pada kurikulum pendidikan dapat membangkitkan kembali kesadaran siswa atas keagungan. Ini juga terkait dengan kesadaran atas realitas kosmos."[37]

John Dewey merumuskan pendidikan sebagai proses pembentukan kecakapan-kecakapan fundamental, baik secara intelektual maupun emosional, ke arah alam dan sesama manusia.[38] Pengertian di atas jelas menggambarkan adanya hubungan antara alam dan pendidikan. Di dalam alam terdapat proses pembentukan kecakapan secara dinamis yang dilakukan oleh manusia sebagai bagian dari alam untuk mengelola alam. Melalui perantara alam pula sesungguhnya terjadi proses pembentukan kecakapan manusia.

Oleh karena itu, menjadi tepat ketika Al-Qur'an misalnya memerintahkan manusia menimba banyak pelajaran dari alam,[39] Al-Qur'an banyak memberikan pemahaman kepada umatnya untuk selalu belajar dan kembali pada peran-peran sentral alam dalam kehidupan. Bahkan, harus diakui bahwa pemahaman akan Tuhan pun dilakukan melalui kajian tentang alam (*theistic cosmology*). Agama memberikan petunjuk bahwa Tuhan adalah penguasa alam (*rabb al-'ālamīn*). Maka dari itu, hubungan pendidikan yang memiliki landasan teologis yang kuat, sebagaimana digagas oleh kedua tokoh di atas, secara langsung memiliki keterikatan dengan persoalan dan eksistensi kosmos dalam setiap hal yang dibicarakan dalam wacana pendidikan tersebut.

Dalam konteks pembelajaran dalam pendidikan, mata pelajaran yang ada di sekolah-sekolah sesungguhnya merepresentasikan bagaimana secara onotologis manusia tidak dapat dilepaskan dari alam yang menjadi ruang untuk mereka hidup. Oleh karena itu, tepat ketika Sumaji menyatakan,

---

37 *Addressing spirituality in the curriculum can mean reawakening students to a sense of awe and wonder. This can involve deepening a sense of connection to cosmos*. John P. Miller (ed.) *Holistic Learning and Spirituality in Education*, hlm. 2.

38 John Dewey, *Democracy and Education*, hlm. 10-22.

39 Misalnya dalam Q.S. al-Muthaffifin [83]: 1-7.

> Dari sudut pandang *ontologi*, IPA yang kita pelajari memperagakan berbagai fenomena alam yang indah mempesona, yaitu keragaman, keserupaan, keteraturan, kelestarian nisbi, dan kejadian-kejadian alam seisinya yang kemudian mengagungkan penciptanya. Inilah nilai religius yang disumbangkan pendidikan IPA kepada anak didik.[40]

Dari berbagai sudut pandang di atas, dapat diambil satu kesimpulan bahwa sesungguhnya hakikat atau keber-*ada*-an pendidikan adalah suatu proses yang selalu berkait kelindan dengan lingkungannya. Bahkan, menurut hemat penulis, tidak ada aktivitas pendidikan yang tidak menyentuh lingkungannya sebagai basis dan dasar aktivitasnya.

Berangkat dari pemahaman di atas, penulis menarik suatu asumsi dasar bahwa al-Attas dan Driyarkara merumuskan konsep-konsep pendidikan secara reflektif, di mana substansinya mencerminkan cakupan pendidikan yang tidak lepas dari realitas kosmiknya, baik dalam arti sempit maupun dalam arti luas. Dalam arti yang luas, al-Attas menjelaskan bahwa manusia diciptakan di bumi ini sebagai khalifah Allah karena manusia mampu mengemban amanah tersebut. Hal itu sebagaimana dikemukakan oleh al-Attas tentang posisi manusia di muka bumi yang berperan sebagai wakil Tuhan karena amanah dan kemampuan berpikirnya.[41] Adapun dalam konteks yang lebih sederhana, misalnya, al-Attas menjelaskan tentang relasi pendidikan dengan alam sebagai berikut.[42]

---

40 Sumaji, "Dimensi Pendidikan IPA dan Pengembangannya sebagai Disiplin Ilmu", dalam P.J. Suwarno (ed.), *Pendidikan Sains yang Humanistis* (Yogyakarta: Kanisius, 2005), hlm. 38. Cetak miring dari penulis.

41 *Man thus equipped and fortified is meant to be the vicegerent (khalifah) of God on earth, and as such the weighty burden of trust (amanah) is placed upon him—the trust and responsibility to rule according to God's will and purpose and His pleasure the trust implies responsibility to role with justice, and the 'rule' means not simply ruling in the socio—political sense, nor in controlling of nature in the scientific sense, but more fundamentally in its encompassing of the meaning of nature (al-tabi'ah), it means the ruling, governing, controlling, and maintaining of man by his self or his rational soul*. Al-Attas, *Prolegomena*, hlm. 145.

42 *As the philosophical basis for the purpose and aims of education, and for the es-*

> Sebagai dasar filosofis bagi tujuan dan sasaran-sasaran pendidikan, dan bagi penyusunan suatu pengetahuan inti terpadu dalam sistem pendidikan, tampaknya penting untuk mengingat kembali sifat esensial dari pandangan Islam tentang kenyataan. Dengan cara yang sama, pandangan Islam tentang kenyataan dipusatkan atas wujud (*Being*), maka demikian pula wujud (*Being*) itu dipandang dalam Islam sebagai suatu hierarki dari yang tertinggi hingga terendah.

Pemahaman atas posisi manusia sebagai khalifah Tuhan, sebagaimana dijelaskan di atas, tentu tidak lepas dari sisi lain pemikiran al-Attas tentang Realitas Mutlak yang memengaruhi pemikiran al-Attas tentang jagat raya atau kosmos. Menurut al-Attas, realitas-realitas jagat raya merupakan perwujudan dan aspek dari Realitas Mutlak yang satu dan dinamis.[43] Oleh karena itu, seluruh aktivitas keduniawian (fenomenal) semestinya dalam proses dan visi pandangan kesatuan untuk Realitas Mutlak atau yang sering ia sebut sebagai *sunnatullaāh*.

Ketika pemahaman posisi alam sudah benar dan tepat, sebagai ciptaan Allah, pemahaman itu akan bermanfaat terhadap lahirnya pemahaman dan pemberlakuan atas alam yang benar pula. Akhirnya, pemahaman dan pemberlakuan pada alam itu berimplikasi pada paradigma dan visi pendidikan yang hendak dibangun. Untuk itulah, sebagaimana disimpulkan oleh Wan Daud,[44]

> Pemahaman yang demikian itu diyakini oleh al-Attas bahwa umat Islam yang berpengetahuan telah mampu mengarungi kehidupan mereka tanpa harus mengalami perubahan mendasar yang mengganggu keharmonisan antara Islam dan diri mereka, meskipun mereka menempuh perjalanan waktu yang menghancurkan dan menghadapi perubahan-perubahan yang terjadi dalam dunia fenomenal.

---

tablishment of an integrated core-knowledge in the educational system, it seems to me important to recollect the essential character of the Islamic vision of Reality. In the same way that the Islamic vision of Reality is centered on Being, so is that Being viewed in Islam as a Hierarchy from the highest to the lowest. Al-Attas, *Islam and Secularism* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 148. Lihat juga dalam *Aims and Objectives in Islamic Education*, hlm. 33.

43 Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, hlm. 26.

44 Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam*, hlm. 110.

Bagi al-Attas, rumusan dan perkembangan pengetahuan harus berangkat dari pandangan atas alam yang tepat. Adapun maksud pandangan atas alam yang tepat adalah sebuah pandangan yang menempatkan alam sebagai ciptaan Tuhan sebagaimana juga manusia. Oleh karena itu, ketika manusia mengeksplorasi alam, maka mereka perlu dan harus mempertimbangkan posisinya yang sama itu.

Pada sisi lain, pemikiran al-Attas atas kosmos, dalam perspektif yang lebih luas, merupakan upaya penjawaban atas gerakan sekularisasi di Eropa. Jelasnya, sebagaimana diketahui bahwa perkembangan ilmu dan teknologi yang berkembang di Eropa mulai abad ke-17 melahirkan gerakan sekularisasi. Gerakan sekularisme ini bukan saja menghadirkan keterpinggiran agama dari gerak modernitas, namun juga pengingkaran modernitas atas agama itu sendiri. Itulah yang melatari pemikiran al-Attas tentang kosmos. Intinya, bagi al-Attas, alam sebagai ladang pengetahuan harus dipahami dalam konteks kearifan spiritual untuk mencapai tingkat kebenaran. Hal itu sebagaimana disimpulkan oleh Wan Daud berikut ini.[45]

> Pengkajian dan pemanfaatan alam yang tidak diiringi kesadaran spiritual yang tinggi "adalah menyimpang dari tujuan sebenarnya dan akan menjadikan usaha mencari ilmu sebagai sesuatu yang menyimpang dari kebenaran yang pada gilirannya akan mempertanyakan validitas ilmu pengetahuan itu, hal yang telah menjuruskan orang untuk berpikir bahwa manusia adalah Tuhan atau patner-Nya.

Dengan memaknai realitas ini sebagai bentuk dan dalam konteks kearifan spiritual, dunia ini tentu tidak semata berisi materi dan hanya untuk kepentingan materi. Keberadaannya tercipta untuk seluruh kepentingan makhluk yang ada di dalamnya,

---

45 *The study and utilization of nature without a higher spiritual end "is devoid of real purpose, and the pursuit of knowledge becomes a deviation from the truth, which necessarily puts into question the validity of such knowledge" which has consequently turned, man into thinking that man are gods or His co-partners.* Wan Daud, *The Educational Philosophy*, hlm. 64.

sehingga, tanpa pemikiran yang utuh atas konsep semesta, hanya akan melahirkan pemikiran yang tidak utuh atas berbagai hal yang terkait dengan kesemestaan alam, termasuk di dalamnya adalah pendidikan. Maka dari itu, makna-makna semesta merupakan bagian dari upaya dan pendasaran bagi konstruksi pemahaman tentang pendidikan. Itulah pemaknaan atas orientasi dan konsep kosmologi al-Attas yang memang sangat terkait dengan pendidikan.

Hal yang sama juga disinggung oleh Driyarkara. Bagi Driyarkara, realitas alam adalah realitas yang terkait dengan manusia, dan realitas manusia terkait dengan realitas alam. Tetapi, realitas manusia di hadapan alam tidaklah sama dengan realitas hewan di hadapan alamnya. Kebesarannya, tabiatnya, tingkah lakunya hewan sudah ditentukan oleh alam, ditentukan dengan paksaan dan dengan otomatis.[46] Menurut Driyarkara,

> "Memahami aktivitas makhluk *infrahuman*, tampak bahwa makhluk itu *beraksi*, tetapi juga *diaksikan*. Aksi itu tidak hanya muncul dari subjek-yang-beraksi, melainkan juga dari keadaan di sekitarnya sehingga aksi itu berupa aksi dari seluruh konteks. Ini pun dapat diaksikan juga."[47]

Sementara, dengan membudaya, manusia menciptakan apa yang belum ada pada alam, dan "membuat" dirinya sendiri. Bagi Driyarkara, manusia tidak hanyut dengan dan dalam arus alam. Ia mengubah dan mengatur alam. Maka dari itu, ia bukan hanya unsur dalam alam, melainkan sungguh-sungguh berdiri sendiri di tengahnya.[48] "...berarti manusia itu mengerti bahwa ia berhadapan dengan alam, bahwa ia mengobjektifkan alam, ia berpresensi terhadap alam."[49] Hal itu dilakukan manusia karena, menurut Driyarkara, "...alam pada prinsipnya tidak sekadar alam dalam arti material, melainkan alam dalam arti seluruh realitas yang penuh

46 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 129.
47 *Ibid.*, hlm. 680.
48 *Ibid.*, hlm. 680-681.
49 *Ibid.*

dengan arti-arti".[50]

Dengan demikian, dari pandangannya yang telah diuraikan di atas, Driyarkara cenderung untuk memilahkan antara kosmos hewani dengan kosmos insani. Kosmos hewani yang dimaksudkan oleh Driyarkara lebih dekat dengan konsep-konsep metafisis alam yang dikembangkan oleh para filsuf Yunani sebagai kosmologi, sementara kosmos insani yang dimaksudkan oleh Driyarkara lebih dekat dengan aliran-aliran eksistensialisme. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa jika dalam konsep pendidikan Driyarkara mengusung hominisasi dan humanisasi, maka dalam kaitannya dengan konsep 'metafisis' tentang kosmos, Driyarkara mengusung suatu kosmos insani, kosmos yang mana manusia menghubungkan dirinya dengan kosmos untuk menyatukan diri, untuk kemudian masuk dan kembali menjadi dan ke diri sendiri.

Proses dialektika diri tersebut sebenarnya tercermin dalam pemahaman Driyarkara tentang pendidikan sebagai suatu fenomena. Jelasnya, menurut hemat penulis, korelasi pendidikan dengan persoalan kosmos di atas, dalam pemikiran Driyarkara, tersimpul dalam gagasan-gagasannya tentang fenomena pendidikan. Alasannya, pendidikan bagi manusia, menurut Driyarkara, merupakan tuntutan alamiah yang tidak bisa dipisahkan dari sejarah peradaban manusia, sehingga pendidikan disebut pula sebagai fenomena insani. Kalau demikian halnya, apa dan bagaimana sesungguhnya konsep Driyarkara tentang manusia? Sebelum menjawab persoalan tersebut, penulis terlebih dahulu menyimpulkan sebagian dari beberapa garis besar pemikiran kedua tokoh tersebut tentang makna kosmos sebagai bagian dari persoalan hakiki dari pendidikan.

Bagi al-Attas, visi Islam atas Realitas (dengan R besar, baca: kosmos) sangat menentukan ke arah mana konsep dan tujuan pendidikan hendak dibangun. Realitas dalam pemikiran al-Attas tentu mencakup makna-makna dan posisi apa yang sering kita sebut sebagai apa yang *maujud* di muka bumi ini dalam kaitan-

50 *Ibid.*, hlm. 275.

nya dengan pendidikan. Sementara itu, Driyarkara mengajukan visi pendidikan sebagai perbuatan fundamental manusia untuk menaklukkan realitas. Artinya, realitas kosmik harus diolah bersama oleh manusia dalam proses pendidikan. Oleh karena itu, Driyarkara menulis, "...kelompok mata pelajaran sosial membantu manusia muda dalam pertumbuhannya untuk **melihat dunianya sebagai *mit-welt* dan dirinya sendiri sebagai *mit-sein*.**"[51] Meskipun tampaknya berbeda jauh antara al-Attas dan Driyarkara tentang relasi alam dengan pendidikan, namun keduanya bertemu dalam satu pemahaman yang sama, yakni pendidikan tidak bisa lepas dari persoalan kosmos di mana manusia tinggal dan berada. Namun, ada suatu pertanyaan, untuk kepentingan apa kosmos itu bagi proses pendidikan manusia? Baik al-Attas maupun Driyarkara tampaknya menjawab sesuai dengan konsepsinya masing-masing tentang kosmos di satu sisi dan tentang pendidikan di sisi lain. Al-Attas lebih cenderung menempatkan kosmos sebagai bagian dari penopang bagi adanya Realitas Mutlak yang mana kemudian pendidikan harus dirumuskan dalam proses dan menuju ke dalam poros keilahian. Intinya, untuk kepentingan pendidikan, al-Attas menempatkan kosmos dalam ruang *religious cosmology*, yang dalam filsafat ketuhanan sering disebut sebagai Deisme. Sementara itu, Driyarkara lebih cenderung menempatkan wacana kosmos dalam relasi kepentingan kemanusiaan, baik dalam berinterkasi dengan sesamanya maupun dalam berinteraksi dengan alamnya. Intinya, untuk kepentingan pendidikan, Driyarkara menempatkan kosmos dalam ruang *metaphyical cosmology*.

Manusia

Manusia merupakan kata kunci dalam pendidikan. Oleh al-Attas, rumusan penjelasan tentang manusia, sebagaimana diketahui secara umum, adalah "binatang rasional" (*al-hayawān an-nātiq*). Hal ini disebabkan dimensi rasionalitas adalah penentu manusia, maka al-Attas merumuskan konsep rasionalitas tersebut. Menurut-

51 *Ibid.*, hlm. 453.

nya, dengan mengutip pandangan al-Jurjani, rasionalitas manusia yang dimaksud adalah "…manusia adalah suatu substansi rohaniah yang dengannya sebagai diri-rasional (*an-nafs an-nātiqah*) dapat memahami dan membedakan kebenaran dari kepalsuan".[52]

Penelusuran lebih dalam atas konsep *al-hayawān an-nātiq* yang melahirkan konsep *an-nafs an-nātiqah* menunjukkan bahwa konsep ini sesungguhnya berasal dari wacana yang berkembang di kalangan filsuf Islam, khususnya Ibnu Sina dan Ibnu Thufail, dua tokoh yang menggambarkan kemampuan manusia secara alami untuk mengetahui konsep baik, benar, dan lainnya oleh karena akal yang mereka miliki, yang dideskripsikan dalam *Hay Ibn Yaqzān*. Artinya, kutipan yang diambil oleh al-Attas dari al-Jurjani dalam *at-Ta'rifāt* sesungguhnya masih perlu digali lebih lanjut. Lebih dari itu, ketika ditelusuri lebih lanjut, sesungguhnya konsep *al-hayawān an-nātiq* yang berkembang dalam wacana filsafat dan logika Islam berasal dari konsep *animal rationale* yang digagas oleh Aristoteles. Aristoteles menggunakan istilah *animal rationale* dalam konteks persoalan substansi dan definisi.[53] Jelasnya, menurut Aristoteles, konsep universal sebenarnya dapat didefinisikan. Contohnya adalah manusia. Kata manusia adalah kata-kata umum atau universal. Kata manusia ternyata dapat didefinisikan sebagai *animal rationale*. Dengan demikian, sesungguhnya apa yang dimaksud al-Attas dan penggagas pertamanya, Aristoteles, ternyata memang jauh berbeda. Untuk itu, sebagaimana dikemukakan oleh al-Attas, pemanfaatan konsep *animal rationale* untuk menunjukkan konsep manusia perlu ditelaah lebih lanjut.

Lepas dari berbagai pertanyaan yang timbul dari rumusan di atas, pemahaman al-Attas tentang konsep diri rasional begitu melekat dalam pribadi manusia dan hanya dengan diri rasional itulah manusia menunjukkan eksistensinya. Lebih lanjut al-Attas menjelaskan bahwa diri rasional itu memang tidak lepas juga dari konsep

---

52 *That it is a spiritual substance by which the rational soul* (*al-nafs al-nathiqah*) *recognizes and distinguishes truth falsehood*. *Ibid*., hlm. 14.

53 S. Marc Cohen, "Aristotle's Metaphysic", dalam *www.stanford-university.stanford-encyclopedia-of-philosophy*, diakses pada 23 Februari 2008.

dualisme manusia. Hal itu dijelaskan oleh al-Attas bahwa "manusia itu memiliki dua sisi; sisi jasad dan sisi jiwa, ia sekaligus wujud fisik dan spirit".[54] Lebih lanjut al-Attas menjelaskan,

> "...manusia adalah suatu himpunan ganda yang memiliki sifat rangkap jiwa dan raga, jiwa rasional dan raga hewani, dan bahwa sekaligus ia adalah roh dan fisik, dan bahwa ia mempunyai individualitas yang ditunjukkan sebagai diri itu, di samping ia memiliki atribut-atribut yang mencerminkan penciptanya."[55]

Dengan kesatuan fisik dan roh, manusia memiliki potensi (*al-quwwah*) dan kemampuan untuk mengetahui tanda-tanda (*asmā'*) oleh karena jiwa rasionalnya. Oleh karena itu, menurut al-Attas, jiwa rasional manusia secara fitri akan selalu melaksanakan peraturan, keunggulan, pembimbingan, serta pemeliharaan jiwa dan raga hewaninya. Namun demikian, bukan berarti ia lepas dari dunia fisiknya (mikrokosmos) dan dunia alamnya yang lebih luas (makrokosmos). Keterkaitan keduanya penting, menurut al-Attas, adalah "...karena hubungannya yang penting dengan pengetahuan yang merupakan atribut utamanya yang bertanggung jawab atas penegakan tata tertib yang adil dalam dirinya, wujudnya, dan eksistensinya, organisasi pengajaran, penanaman, dan penyebaran pengetahuan dalam pendidikannya".[56]

Dari paparan di atas, dapat disederhanakan bahwa pemikiran al-Attas tentang manusia adalah bahwa manusia merupakan subjek dalam pendidikan. Manusia secara otomatis akan melakukan

---

54 *Man has a dual nature, he is both body and soul, he is at once physical being and spirit*. Al-Attas, *The Nature of Man and the Psychology of the Human Soul*, hlm. 1.

55 *That he is, as it were, a 'double associate': possessed of a dual nature of soul and body, the soul rational and the body animal; that he is at once spirit and physical being, and that he has individuality referred to as the self; that he has attributes reflecting those of his Creator*. Al-Attas, *Islam and Secularism*, hlm. 142.

56 *[It] is most important in relation to knowledge-which is his paramount attribute responsible for the effective establishment of the just order in his self, his being and existence, and to the organization instruction, incalculation, and dissemination of knowledge in his education*. *Ibid*, hlm. 143.

aktivitas-aktivitas edukasinya, karena secara fitri ia makhluk yang selalu mewujud dalam dunia pengetahuan karena eksistensinya. Secara umum dapat pula disimpulkan bahwa konsepsi manusia ala al-Attas merupakan konsepsi yang terkonstruk dalam dualisme manusia, namun dalam penjelasan-penjelasan berikutnya, terutama dalam *The Nature of Man and the Psichology of the Human Soul*, jelas sekali bagaimana al-Attas mendeskripsikan manusia dalam peristilahan-peristilahan sufistik. Artinya, ia lebih mengedepankan dan lebih menekankan dimensi manusia sebagai *an-nafs an-nātiqah* daripada *an-nafs al-hayawāniyyah*, yang ia sinonimkan dengan dunia fisik. Dengan diri-rasional itulah manusia mengembangkan eksistensi dirinya dalam dunia pemahaman dan/atau pengetahuan. Namun demikian, sangat disayangkan bahwa al-Attas tidak menjelaskan lebih lanjut tentang asal usul serta konteks yang sesungguhnya dari konsep *an-nafs an-nātiqah* dan *an-nafs al-hayawāniyyah*. Yang jelas, kedua konsep tersebut tentu berbeda dengan konsep *al-hayawān an-nātiq*, di mana konsep yang terakhir itu ada dalam wilayah wacana filsafat dan logika, sedangkan dua konsep yang pertama berasal dari konsep tasawuf.

Menurut al-Attas, pendidikan adalah sesuatu yang ditanamkan ke dalam manusia secara bertahap.[57] Sementara, bagi Driyarkara, konsep manusia menuju ke konsep pendidikan. Manusia tidak bisa lepas dari pendidikan, sebagaimana juga pendidikan tidak bisa lepas dari manusia. Oleh karena itu, hakikat pendidikan adalah pemanusiaan manusia, hakikat pemanusiaan adalah pemberian pencerahan manusia melalui pendidikan. Pendidikan dan manusia adalah dua wajah dalam kepingan mata uang yang tidak dapat dipisahkan. Untuk itu, pendidikan menurut Driyarkara adalah pemanusiaan manusia muda atau proses hominisasi dan humanisasi. Bahkan, dalam satu sisi pemahaman dapat dikatakan, sebagaimana juga tercermin dalam salah satu karyanya, bahwa filsafat Driyarkara adalah filsafat manusia.[58] Membaca pemikiran-pemikiran Driyarkara

57 *Education is something progressively instilled into man*. Naquib al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, hlm. 13.

58 Oleh karena itu, sedari awal Driyarkara sudah menulis tentang *filsafat ma-*

berarti membaca pemikiran besarnya tentang manusia. Menurut Mudji Sutrisno, "Jejak besar pertama pemikiran Driyarkara adalah posisi manusia dengan eksistensinya sebagai pusat."[59] Dengan demikian, dapat ditegaskan lagi bahwa proyek awal yang mendasar dan sumbangan yang paling besar dari pemikiran filsafat Driyarkara adalah perenungan tentang manusia. Untuk itu, menurut penyunting *Karya Lengkap Driyarkara* dalam pengantar untuk bab pertama, "...karangan-karangan Driyarkara yang dapat digolongkan dalam filsafat manusia boleh dikata merupakan pemikiran sentral yang mendasari pemikiran filsafat lainnya, seperti pendidikan, moral, kebudayaan, dan kehidupan sosial."[60]

Pemikiran sentral Driyarkara tentang manusia adalah *apa* dan *siapa* manusia. Manusia bukan sekadar fisik, jasad, badan, atau raga, manusia juga memiliki jiwa, rohani, atau *soul* menurut para filsuf Yunani. Manusia, menurut Driyarkara, adalah "lain dari yang lain di dunia ini! Karena ia adalah dwitunggal". Oleh karena itu, dengan pertanyaan metafisis *apa*, manusia itu berada dalam kosmos, sementara dengan pertanyaan *siapa*, manusia itu melampaui kosmos.

Dengan pertanyaan *apa* dan *siapa* tentang manusia, Driyarkara sesungguhnya masih berkutat ke dalam penjelasan dualisme manusia, dalam penjelasan metafisis manusia.[61] Namun, ternyata Driyarkara tidak berhenti sampai dalam pertanyaan metafisis semata. Driyarkara lebih lanjut menjelaskan bahwa persoalan manusia tidak selesai dalam rumusan metafisis di atas, manusia juga membutuhkan otonomi dan kemerdekaan. Manusia membutuhkan kesempurnaan rohaninya atau pribadinya karena ketergantungan dengan dunia material. Artinya, kesempurnaan itu sesungguhnya

nusia. Tulisan ini kemudian diterbitkan oleh penerbit Kanisius pada tahun 1978 dengan judul *Driyarkara Tentang Manusia*. Buku ini kemudian diterbitkan ulang dengan judul *Filsafat Manusia*.

59 Mudji Sutrisno, "Jejak Pikiran dan Sosok Driyarkara" dalam *Kompas*, 19 Februari 2004.

60 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 9.

61 *Ibid.*, hlm. 34-35.

belum dicapai. "Tentu saja, manusia selama berada di dunia ini tidak dapat mencapai Kesempurnaan yang terakhir. Selamanya ia tinggal berupa potensi ke Kesempurnaan," jelas Driyarkara.[62] Karena kesempurnaan masih bersifat potensial, maka kewajiban manusia untuk mengejarnya. Namun demikian, persoalannya apakah manusia punya kesadaran, kemauan, dan usaha nyata secara *fitri* untuk mengejar ke Kesempurnaan tersebut? Pertanyaan itu tampaknya belum dijawab oleh Driyarkara. Ia hanya menjelaskan lebih lanjut tentang upaya-upaya untuk menunju ke Kesempurnaan tersebut. Rumusan menuju ke Kesempurnaan tersebut oleh Driyarkara dikembalikan kepada dualisme (jasad dan jiwa) manusia, artinya bahwa manusia selalu untuk mengekspresikan *siapa*-nya dengan ber-*apa* dan *apa*-nya dengan ber-*siapa*.

Dengan konsep *siapa* yang ber-*apa* dan *apa* yang ber-*siapa*, manusia kembali ke dalam titik *start*nya, manusia yang semula tidak berdaya, baik secara fisik maupun rohaninya. Untuk itu, fisik harus ditumbuhkan sebagai prasarana infrastruktur perkembangan rohani, rohani harus pula dibangun untuk menguatkan eksistensi fisik. Dengan demikian, manusia merupakan kesatuan dalam kebhinnekaan. Oleh karena itu, menurut Driyarkara, mendidik selalu berarti, pada awalnya, dimaknai sebagai "mendidik badan". Driyarkara mencontohkan bagaimana seorang ibu mendidik anaknya semenjak lahir, dari belajar menyusu, makan, berbicara, dan lainnya. Alasannya, menurut Driyarkara, manusia tidak selalu ditentukan oleh bakat dan tabiatnya. Dialah yang harus membangun budi pekertinya sendiri, pada saat yang sama, dalam pendidikan manusia, *jasmani dirohanikan* dan *rohani dijelmakan*. Kehidupan jasmani yang teratur itu adalah kehidupan jasmani yang dirohanikan dan penjelamaan kerohanian.[63]

Dari uraian panjang lebar di atas, jelas sekali bahwa kajian manusia dalam diskursus filsafat pendidikan, pertama-tama berada dalam wilayah kajian metafisika. Dengan paparan di atas,

62 *Ibid.*, hlm. 56.

63 *Ibid.*, hlm. 192. Cetak miring asli dari pengarang.

dapat disederhanakan bahwa telaah Driyarkara atas manusia tidak sekadar memfokuskan pada bidang jasmani manusia, namun juga dimensi rohani manusia. Pendidikan atas manusia adalah pendidikan atas manusia sebagai jasmani yang merohani dan rohani yang menjasmani. Dengan demikian, menurut Driyarkara, pada tahap yang paling awal, mendidik selalu berarti mendidik badan, karena manusia hanya memanusiakan melalui badannya. Manusia hanya tampak sebagai ke-badan-an. Bahkan, menurut Driyarkara, sikap-sikap etika yang mungkin basisnya adalah moralitas dan religius, seperti berperilaku sopan, cinta kasih, hormat-menghormati, bakti kepada orang tua, dan semacamnya, yang pada awalnya memang berbasis badan. Tanpa melibatkan aspek badan, tidak mungkin etika-etika di atas dapat direalisasikan.[64]

Pandangan Driyarkara di atas, menurut Paul Suparno, menunjukkan bahwa pendidikan sesungguhnya harus juga mengembangkan jiwa dan badan secara bersama-sama, secara serentak. Pada saat yang sama, pendidikan juga harus melibatkan dan memerhatikan segi-segi spiritualitas, sosialitas, kebudayaan, fisis, psikis, intelektualitas, dan estetis.[65] Lebih lanjut Suparno menjelaskan bahwa makna-makna filosofis atas manusia di atas, dalam kaitannya dengan pendidikan, menegaskan bahwa siswa bagi Driyarkara adalah suatu pribadi manusia, meskipun belum sempurna. Siswa adalah pribadi manusia menuju ke arah kesempurnaan menjadi manusia yang lebih utuh. Akhirnya, Suparno menyimpulkan bahwa inti gagasan Driyarkara di atas menunjukkan bahwa:

1. Siswa sudah menjadi pribadi manusia. Oleh karena itu, siswa harus dihargai sebagai suatu subjek dalam pendidikan, bukan hanya menjadi objek dalam pendidikan.
2. Tugas pendidik adalah membantu perkembangan pribadi siswa sebagai manusia muda. Pendidik adalah fasilitator.

---

64 *Ibid.*

65 Paul Suparno, "Kurikulum, Pendidikan Nilai, dan Keilmuan", dalam I. Praptomo Baryadi (peny.), *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan* (Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008), hlm. 87.

3. Proses pendidikan adalah membudayakan siswa sebagai pribadi manusia muda yang secara alami selalu menuju ke arah proses kulturalnya.[66]

Ada titik temu dan sekaligus perbedaan titik konsentrasi yang terungkap dalam pemikiran al-Attas dan Driyarkara. Titik temu keduanya adalah bahwa secara ontologis, manusia memang memiliki jasad dan roh. Keduanya merupakan *a double associate* dalam bahasa al-Attas, atau *kesatuan yang bhinneka* dalam bahasa Driyarkara. Dalam titik konsentrasi, al-Attas lebih menitikberatkan pada dimensi insaninya sebagai diri-rasional (*al-hayawān an-nātiq*)[67] yang secara fitri akan selalu mengaktualisasikan dirinya dalam pola dan format pengetahuan dan dalam pendidikan. Sementara itu, Driyarkara menegaskan bahwa dimensi jasad manusia tidak bisa disepelekan. Manusia lahir dengan kelemahan fisik yang nyata. Pendidikan pada dimensi yang paling dini adalah mendidik badan. Artinya, ke-*apa*-an manusia akan sangat menentukan bagi proses ke-*siapa*-an dirinya. Menurut Driyarkara, dari situlah proses pendidikan dimulai. Hal lainnya adalah al-Attas secara jelas mengusung dimensi esoteris manusia, sementara Driyarkara lebih dahulu menguatkan manusia sebagai fenomena yang berbadan, manusia yang bereksistensi dalam diri dan untuk dirinya.

Lepas dari perbedaan dan persamaan yang ada, sekali lagi, bahwa memperbincangkan dan merefleksikan pendidikan tidak bisa lepas dari perbincangan tentang hakikat manusia. Hal itu ternyata telah diusung oleh al-Attas dan Driyarkara dengan latar pemikiran dan semangat yang selalu konsisten. ❖

66 *Ibid*., hlm. 87-88.

67 Kata *an-nutq* sendiri sesungguhnya secara harfiah berarti ucapan, yang berasal dari akar kata *na-ta-qa*, namun kata *an-nātiq* sering diartikan sebagai yang berpikir. Untuk itu, pada awalnya, dalam tulisan-tulisan al-Attas memang diakui makna harfiah di atas, tetapi kemudian dijelaskan bahwa *an-nutq* kemudian menjadi suatu konsep atau peristilahan tersendiri dalam dunia silogisme Islam (*mantiq*), di mana pada dasarnya kemampuan berbicara seseorang secara sistematis dan teratur menunjukkan bahwa diri mereka sebagai seseorang yang dapat berpikir. Sering juga ditemukan suatu frase bahwa *ucapan menunjukkan pikirannya*.

Bab IV
Landasan dan Metodologi Pendidikan

BAB IV
LANDASAN DAN METODOLOGI PENDIDIKAN

Pandangan metafisika pendidikan Naquib al-Attas dan Driyarkara, sebagaimana dijelaskan dalam bab sebelumnya, tentu memengaruhi konsepsi-konsepi kedua tokoh tersebut tentang epistemologi. Epistemologi adalah teori mengenai sumber, rumusan, metode, dan ukuran-ukuran validitas suatu ilmu pengetahuan. Epistemologi merupakan bagian dari filsafat yang memfokuskan pada persoalan refleksi manusia atas kenyataan. Hal ini dikarenakan konsep epistemologi sangat dipengaruhi oleh pandangannya tentang metafisika, maka refleksi manusia atas kenyataan di atas tentu juga dipengaruhi oleh pandangan mereka sebelumnya tentang hakikat kenyataan itu sendiri.

Keterkaitan epistemologi dengan pendidikan terdapat dalam persoalan bagaimana epistemologi memandang usaha-usaha pendidikan sebagai sesuatu yang sah dan benar. Atau, bisa juga dibalik, bahwa usaha-usaha pendidikan, jika menggunakan sebuah kerangka epistemologi tertentu, juga akan memengaruhi format pendidikan itu sendiri. Pandangan di atas tentunya tidak merepresentasikan seluruh pola hubungan epistemologi dan pendidikan. Kingsley Price, misalnya, berpendapat bahwa epistemologi dalam pendidikan berperan penting dalam menopang, mengembangkan, dan mengevaluasi suatu teori pembelajaran. Tugas epistemologi itu sendiri secara khusus menelaah perihal kriteria tentang pengetahuan yang dipelajari, baik di dalam kelas maupun di luar kelas.[1]

---

1 "*But epistemology proffers only criteria of the knowledge learned*." Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?", dalam Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 130.

Telaah dan kriteria atas pengetahuan itu merupakan persoalan kunci dalam pendidikan, karena pengetahuan merupakan intisari dari seluruh proses pendidikan. Maka, sangat wajar jika J.S. Brubacher berpendapat bahwa epistemologi adalah *sine qua non* dari filsafat pendidikan.[2] Pentingnya epistemologi tidak sekadar persoalan kriteria pengetahuan, sebagaimana diusulkan oleh Price.

> Menurut Morris, "...dalam banyak kasus, epistemologi dirisalahkan secara mendalam sebagai disiplin pokok dan bagian dari implikasi-implikasi pendidikan. Pencegahan atas implikasi-implikasi ini menjaga teori pendidikan yang utama dari keterpengaruhan begitu banyak asumsi laten. Epistemologi menyediakan pembenaran bagi suatu pengkajian secara saksama atas "evaluasi teori" sebelum pembangunan teori."[3]

Artinya, bagi Morris, epistemologi akan mengawal dinamika pengetahuan dalam proses pendidikan pada aspek yang paling mendasar, yaitu proses evaluasi dan pembangunan teori. Kedua proses tersebut, menurut Harry S. Broudy memang merupakan pokok kajian yang paling mendasar dari filsafat pendidikan.[4] Lebih lanjut, Broudy menjelaskan bahwa evaluasi dan pembangunan teori merupakan satu kesatuan yang tidak terpisahkan. Pandangan yang tidak disetujui oleh Morris ini menjelaskan bahwa untuk membangun teori, seseorang harus mengkritisi terlebih dahulu teori sebelumnya. Dan, untuk mengevaluasi sebuah teori, seseorang harus melihat bagaimana suatu bangunan teori secara utuh

---

2 "*Epistemology is the sine qua non of educational philosophy*," sebagaimana dinukil oleh Morris dalam "The Philosophy of Education: A Quality of Its Own", dalam Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 134.

3 "*In any case, epistemology is to be treated as rigorously as it is in the parent discipline, and apart form its educational implications. This latter precaution prevents final educational theory from carrying too many latent assumptions. It provides justification for a thorough study of "theory-evaluation" before theory-building*." *Ibid*., hlm. 135.

4 Harry S. Broudy, "How Philosophical Can Philosophy of Education Be?", dalam Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 114-122.

tersebut berjalan.

Dari paparan di atas, sebagai suatu pengantar, sebagaimana dikemukakan oleh Kingsley Pierce,[5] penulis dapat menyimpulkan bahwa telaah epistemologi pendidikan, dalam konteks yang paling sederhana, adalah menelaah tentang kriteria pengetahuan dalam proses pembelajaran. Adapun menurut Morris, epistemologi mengawal proses pendidikan, proses pemaknaan dan pemahaman tentang pengetahuan dalam pendidikan.[6] Menurut Broudy, proses pengawalan tersebut akan lebih bermakna jika masuk ke dalam wilayah yang paling menentukan dalam proses pendidikan, yaitu evaluasi dan pembangunan teori pendidikan itu sendiri.

Tentunya pandangan-pandangan di atas juga tidak menutup kemungkinan menggunakan pandangan lain yang akan menjadi pengawal bagi proses analisis atas pemikiran-pemikiran pendidikan Naquib al-Attas dan Driyarkara. Proses analisis atas pemikiran keduanya di bawah ini tentunya terfokus pada dimensi-dimensi yang menurut hemat penulis termasuk dalam kategori persoalan epistemologi. Sebab, sebagaimana dikemukakan oleh Knight, epistemologi berada pada pusat utama proses edukatif.[7]

Epistemologi tidak dapat dilepaskan dari metodologi. Oleh karena itu, penulis membahas metodologi setelah bahasan epistemologi atau landasan pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara. Metode-metode pembelajaran yang dilakukan oleh para pendidik atau sistem pendidikan tertentu jelas mencerminkan suatu kerangka metodologi yang dianutnya. Metodologi itu sendiri, menurut Abdul Munir Mulkhan, merupakan jalan menuju tahu. Artinya, di situ ada proses penyelesaian permasalahan yang ada. Bahkan, menurutnya, substansi pendidikan pada dasarnya

---

5 Kingsley Price, "Is a Philosophy of Education Necessary?", dalam Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 122-131.

6 Richard Knowles Morris, "The Philosophy of Education: A Quality of Its Own", dalam Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?* (London: MacMillan, 1969), hlm. 131-133.

7 George R. Knight, *Filsafat Pendidikan*, hlm. 31.

adalah suatu mekanisme atau metode di mana di dalamnya ada proses aktivitas ber-ilmu.[8] Sementara, metodologi yang diusung akan selalu berangkat dari pemahaman yang dianut tentang hakikat dan landasan pendidikan. Itulah titik penting korelasi serta signifikansi landasan dan metodologi pendidikan.

Manusia sebagai Subjek Mengetahui

Konsep metafisis atas manusia sebagai subjek pendidikan atau tentang di luar manusia sebagai objek pengetahaun sangat terkait dengan konsep manusia dalam konteks epistemologi. Dalam konteks dan konsep pengetahuan, manusia merupakan subjek yang mengetahui. Manusia sebagai subjek tahu ini, dalam pemikiran Naquib al-Attas, dijelaskan bahwa manusia memiliki *an-nafs an-nātiqah* (jiwa yang bernalar). Pemikiran al-Attas tersebut dilatari oleh suatu pendefinisian manusia sebagai makhluk yang berpikir (*al-insān huwa al-hayawān an-nātiq*).[9] Manusia adalah binatang rasional atau bernalar yang menyatu dalam terma *al-ʻaql*.

Proses mengetahui yang dimiliki oleh manusia adalah kapasitas nalar manusia yang mampu merumuskan makna-makna, baik dalam bentuk pengategorian, penilaian, perbedaan, maupun penjelasan. Sementara, yang dimaksud dengan pemaknaan itu sendiri adalah pengenalan, atau dalam bahasa al-Attas "*...recognition of the place of anything in a system*" (pengenalan tempat-tempat segala sesuatu di dalam suatu sistem).[10] Makna menurut al-Attas adalah citra mental yang di dalamnya suatu kata atau ungkapan diterapkan untuk menunjukkannya.[11] Selanjutnya, menurut al-Attas, kata atau ungkapan yang menjadi suatu gagasan disebut sebagai sesuatu yang terpahamkan atau pemahaman. Objek pemahaman tersebut ada yang berbentuk *māhiyyah* dan ada pula yang disebut *haqīqah*.

---

8 Abdul Munir Mulkhan, *Paradigma Intelektual Muslim*: *Filsafat Pendidikan Islam dan Dakwah* (Jakarta: SIPress, 1993), hlm. 61-62.

9 Al-Attas, *The Concept of Education in Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1991), hlm. 13-14.

10 *Ibid.*, hlm. 15.

11 *Ibid.*

Paparan al-Attas di atas menunjukkan bahwa yang dimaksud dengan bahwa manusia adalah subjek yang mengetahui ternyata tidak sederhana. Di dalamnya tercakup konsep *an-nutq*, *an-nātiqah*, *al-ʿaql*, *al-maʿnā*, *al-ifhām*, *al-māhiyyah*, dan *al-haqīqah*. Konsep-konsep di atas kemudian menjadi satu kesatuan teoretik tentang manusia itu sendiri di satu pihak dan ilmu pengetahuan di pihak lain. Dengan demikian, mengetahui bukan saja mengetahui dalam arti empirisme ataupun rasionalisme, tetapi juga mengetahui dalam arti intuitif dan etik.

Pemikiran yang demikian itu tentu akan menimbulkan berbagai pertanyaan lebih lanjut, khususnya yang terkait dengan paradigma epistemologi secara umum yang lebih menitikberatkan pada empirisme dan rasionalisme. Di sisi lain, pemikiran al-Attas yang demikian itu, menurut Muzani,[12] banyak dipengaruhi oleh terma-terma tasawuf. Pengaruh tersebut secara umum memberikan peran yang cukup besar pada dimensi intuisi dalam proses bagaimana manusia melaksanakan proses mengetahui. Pada titik itu pula pemahaman tersebut kembali terkait dengan gagasan islamisasi ilmu pengetahuan al-Attas. Dalam konteks epistemologi, gagasan tersebut hadir pada wilayah persoalan bahwa ilmu pengetahuan selama ini selalu dipahami sebagai suatu entitas dengan nilai objektivitas yang universal. Padahal, menurut al-Attas, ilmu pengetahuan tidak bebas nilai. Ilmu pengetahuan memiliki keterbatasan-keterbatasannya sendiri. Sebab, ilmu pengetahun dapat dirasuki oleh bentuk dan isi yang menyamar sebagai ilmu. Ini terjadi, menurut al-Attas, karena ilmu adalah sifat jiwa rasional, yaitu suatu sifat yang muncul ketika jiwa memahami makna suatu objek pengetahuan. Dalam konteks itulah kognisi manusia menjadi subjektif dan oleh karena itu perlu campur tangan agama yang memberikan informasi bahwa Tuhan adalah sumber pengetahuan.[13]

Dalam seluruh proses pendidikan, manusia pada hakikatnya

---

12 Saiful Muzani, "Pandangan Dunia dan Gagasan Islamisasi Ilmu Syed Muhammad al-Naquib al-Attas", dalam *al-Hikmah*, Vol. 3 (1991), hlm. 92.

13 Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan*, hlm. 332.

adalah subjek pendidikan dan bukan objek pendidikan, tetapi manusia merupakan pendidik dirinya sendiri. Jelasnya, relasi manusia dan proses mengetahui yang menjadi tugas pokok bidang pendidikan adalah relasi fundamental. Manusia dan proses mengetahui merupakan kesatuan esensi dan proses mengeksistensi diri manusia, baik sebagai subjek pendidik maupun objek terdidik. Oleh karena itu, menurut al-Attas, "jelas bahwa hakikat yang mendasari pendefinisian manusia adalah substansi rohaniah ini, yang oleh setiap orang diisyaratkan ketika ia berkata 'Aku'. Oleh karena itu, jika kita berbicara tentang pendidikan, maka hal itu mesti dihubungkan dengan hakikat manusia ini dan tidak hanya pada jasad dan aspek kebinatangannya saja".[14]

Hal yang sama juga ditegaskan oleh Driyarkara. Menurutnya, "fenomena pendidikan ada melekat pada manusia. Di mana ada manusia, di situ ada pendidikan".[15] Bagi Driyarkara, manusia sebagai subjek tahu memiliki *apa* yang ber-*siapa* dan *siapa* yang ber-*apa*. Dengan kapasitas di atas, relasi manusia dan proses mengetahui yang menjadi tugas pokok bidang pendidikan adalah relasi fundamental. Manusia dan proses mengetahui merupakan kesatuan esensi dan proses mengeksistensi diri manusia.

Begitu pentingnya posisi manusia dalam pengetahuan, proses penanaman pengetahuan terhadap diri manusia yang diusung oleh dunia pendidikan selalu berjalan seiring antara proses pendidikan dan kesadaran akan konsep manusia itu sendiri. Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa konsep manusia sebagai subjek yang mengetahui, dalam konteks diskursus epistemologi pendidikan, merupakan sumbangan pemikiran kedua tokoh tersebut yang sangat berharga. Manusia sebagai subjek yang mengetahui, bagi

---

14 "*It is clear from this, and many more references which we have not mentioned, that the reality underlying the definition of man is this spiritual substance, which is indicated by everyone when they say 'I'. When we speak of education, therefore, it must pertain to this reality of man, and not simply to this body and his animal aspect.*" Al-Attas, *The Concept of Education*, hlm. 14.

15 Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), hlm. 63.

Driyarkara, merupakan prinsip fundamental dalam pendidikan atau prinsip hakiki dalam pandangan al-Attas.

Memahami manusia sebagai subjek yang mengetahui ini merupakan langkah awal bagi proses penelurusan prinsip-prinsip epistemologis bagi diskursus pendidikan. Dengan menempatkan manusia sebagai subjek pengetahuan, maka dapat diartikan bahwa pengetahuan tidak lepas dari aspek manusia sebagai pelaku yang mengetahui. Sebab, pendidikan harus sadar betul atas kondisi fundamental di atas. Basis manusia sebagai pelaku pengetahuan berikut pengetahuan yang didapatkan, dalam pemikiran al-Attas, sangat luas korelasi dan implikasinya dengan ajaran keagamaan. Menurut al-Attas, dengan pengetahuan, manusia adalah makhluk yang diciptakan untuk beribadah (Q.S. adz-Dzariyat [51]: 56; Q.S. ar-Rum [30]: 30; Q.S. Thaha [20]: 115), posisinya sebagai khalifah (Q.S. al-Baqarah [2]: 30), dan seterusnya.

Pandangan al-Attas tersebut dapat dipahami bahwa konsep-konsep manusia sebagai subjek yang mengetahui dipengaruhi secara kuat oleh ajaran-ajaran keagamaan daripada narasi-narasi logis yang ia bangun.[16] Persoalannya adalah bagaimana dengan kedudukan orang-orang yang memiliki pengetahuan atau berilmu tetapi tidak beragama? Atas persoalan ini, dapat disimpulkan sebagai berikut: (1) di sinilah letak kelemahan pemikiran al-Attas, dan (2) sesungguhnya persoalan utama bukan pada orang itu beragama atau tidak beragama. Persoalan utama terletak pada sumbangan ajaran-ajaran agama dalam ikut membantu mencerdaskan manusia untuk kehidupan yang lebih baik.

Karakteristik pemikiran al-Attas di atas berbeda dengan Driyarkara. Secara umum, bagi Driyarkara, manusia sebagai *subjek yang mengetahui* adalah manusia sebagai suatu eksistensi. Artinya, subjek yang mengetahui tidak lain adalah subjek yang mengeksis-

16 Lebih lanjut dapat dilihat dalam Naquib al-Attas, "Preliminary Thoughts on the Nature of Knowledge and the Definition and Aims of Education", dalam Naquib al-Attas (ed.), *Aims and Objectives of Islamic Education* (Jeddah: King Abdul Aziz University, 1979), hlm. 30-31.

tensi, dengan eksistensi itulah cara manusia mewujudkan dirinya sebagai subjek yang mengetahui. Dalam kaitannya dengan ilmu pengetahuan manusia, pemahaman yang demikian berimplikasi cukup mendalam. Implikasi tersebut di antaranya tertuju pada persoalan sejauh mana manusia mampu melakukan intervensi, penafsiran-penafsiran kembali, atau bahkan melakukan pembongkaran atas paradigma pengetahuan yang dianggap sudah mapan. Sebuah dimensi pemikiran yang tampaknya masih jauh untuk disandingkan dengan gagasan-gagasan al-Attas.

Gagasan Driyarkara di atas dibangun tidak berdasarkan basis-basis religius, sebagaimana yang dilakukan oleh al-Attas. Gagasan Driyarkara di atas justru dibangun sebagai suatu solusi. Solusi tersebut disebut dengan solusi eksistensialisme. Solusi eksistensialisme Driyarkara berangkat dari penolakan atas gagasan idealistik dan gagasan materialistik. Gagasan idealistik maksudnya adalah bahwa pengetahuan manusia bukan disebabkan oleh faktor-faktor di luar dirinya, namun justru oleh disebabkan oleh dirinya sebagai subjek yang mengetahui. Adapun yang dimaksud dengan gagasan materialistik adalah paham yang menyebutkan bahwa proses pengetahuan yang didapatkan oleh manusia lebih disebabkan oleh faktor-faktor yang ada di luar dirinya. Baik materialisme maupun idealisme ditolak oleh Driyarkara. Bagi Driyarkara, materialisme adalah proses destruksi diri, sedangkan idealisme adalah membatalkan isinya sendiri. Menurut Driyarkara, manusia sebagai subjek yang mengetahui adalah manusia sebagai subjek yang berdialog dengan apa yang ada di luar dirinya, itulah yang memunculkan eksistensinya sebagai suatu subjek yang mengetahui.

Lebih lanjut, Driyarkara menjelaskan bahwa makna manusia sebagai subjek yang mengetahui adalah manusia yang mampu mengartikan dunianya. Driyarkara memberikan alasan bahwa dunia manusia pada hakikatnya bukan dunia dalam arti material, tetapi dunia dalam arti non-materiil atau, dalam bahasa Driyarkara, dunia *arti-arti*. Artinya, dunia manusia memiliki peran utamanya bagi ruang kehidupan bagi manusia ketika manusia memaknai,

mengolah, dan memanfaatkan dunia itu. Oleh karena itu, bagi Driyarkara, manusia selalu dalam usaha untuk memahami dunianya. Proses pemahaman yang demikian itu secara modern sering disebut dengan pendidikan.

Hal lain yang juga menjadi bagian dari pemikiran Driyarkara dalam kaitannya dengan tema di atas adalah bahwa mengetahui merupakan suatu kapasitas yang dimiliki oleh manusia dari lahir. Artinya, eksistensi keberadaan manusia sesungguhnya perwujudan dari eksistensi keberadaan pengetahuan dalam diri manusia itu sendiri. Pandangan yang demikian itu tentu berimplikasi pada rumusan-rumusan dan batasan-batasan kebenaran dan validitas suatu pengetahuan. Eksplorasi pengetahuan dalam pendidikan atau tentang pendidikan sekalipun akan tampak lebih aspiratif dan fleksibel. Alasannya jelas karena rumusan-rumusan tersebut substansinya mengakar dan dikembalikan kepada manusia sebagai subjek.

Ada perbedaan yang cukup mendasar antara al-Attas dan Driyarkara dalam menempatkan manusia sebagai subjek yang mengetahui. Bagi al-Attas, manusia yang mengetahui merupakan anugerah atau pemberian dari Tuhan. Sementara, Driyarkara berpendapat bahwa manusia yang mengetahui merupakan kepastian insani oleh karena seluruh lingkup realitas jagat raya ini mewujud dalam arti-arti. Arti-arti tersebut muncul dari suatu proses di mana manusia mengerti dan mengetahuinya. Perbedaan dalam memahami makna hakiki dari subjek atau manusia yang mengetahui ini secara langsung akan memengaruhi kedua tokoh ini dalam memaknai pengetahuan itu sendiri.

Bagi wacana pendidikan, pandangan di atas telah membuka mata penulis bahwa posisi manusia sebagai subjek yang mengetahui berikut pamahaman yang ada di dalamnya, sebagaimana diusung oleh al-Attas dan Driyarkara, memberikan kesadaran penuh atas substansi pendidikan yang seharusnya berangkat dari proses bagaimana manusia sebagai subjek yang mengetahui melakukan aktivitas-aktivitas mengetahui secara natural dan bagaimana akti-

vitas-aktivitas tersebut dibangun dalam suatu karakter pemahaman tertentu, seperti agama.

Konsep Pengetahuan

Manusia sebagai subjek yang mengetahui pada akhirnya berlabuh pada konsep pengetahuan sebagai salah satu persoalan inti dalam epistemologi pendidikan. Secara sederhana dapat digambarkan bahwa seluruh aktivitas pendidikan adalah proses transmisi, transformasi, kreasi, dan inovasi pengetahuan. Sementara, yang dimaksud dengan pengetahuan itu sendiri adalah suatu gagasan atau ide yang dipahami oleh suatu masyarakat sebagai suatu gagasan atau ide-ide yang juga diberlakukan kepada orang lain. Proses pemberlakukan ini semakin jelas bentuknya dalam aktivitas pendidikan. Oleh karena itu, pada saat yang sama, konsep pengetahuan akan memengaruhi aktivitas pendidikan dalam suatu masyarkat dan pada saat yang sama masyarakat juga akan merumuskan konsep-konsep tentang pengetahuan.

Maksud dari konsep pengetahuan di sini adalah rumusan-rumusan abstrak—kadang tidak disadari—yang terdapat dan dikelola serta ditransmisikan kepada peserta didik dalam aktivitas pendidikan. Rumusan-rumusan abstrak ini biasanya hanya diketahui oleh para pemerhati pendidikan dan bukan oleh pelaku pendidikan, misalnya seorang guru yang mengajarkan bidang studi biologi kepada murid-muridnya. Terhadap aktivitas tersebut tidak dapat dipastikan apakah betul-betul menyadari bahwa dia sedang melalukan proses pemindahan atau penanaman suatu konsep pengetahuan tertentu, termasuk berbagai implikasi terhadap anak didiknya. Proses pemindahan dan penanaman tersebut adalah salah satu urgensi telaah filsafat pendidikan dalam diskursus pendidikan. Bagi pelaku pendidikan, mereka hanya mengenal tentang ilmu yang diajarkan atau dikembangkan di sekolahnya, mereka tidak peduli tentang konsep ilmu itu sendiri. Padahal, menurut al-Attas, sebagaimana ditulis oleh Wan Daud, "...permasalahan inti yang menjadi penyebab semua permasalahan lainnya adalah per-

masalahan ilmu".[17]

Konsep pengetahuan selalu terkait dengan realitas, penalaran, logika atau metode, dan nilai atau perspektif. Dalam kaitannya dengan realitas, pengetahuan berujung pada persoalan empirisme atau realisme. Kaitan antara pengetahuan dan penalaran berujung pada idealisme atau rasionalisme. Keterkaitan antara logika atau metode dan pengetahuan berujung pada positivisme. Adapun kaitan antara nilai atau perspektif dengan pengetahuan berujung pada ideologisme.

Menurut al-Attas, pendidikan adalah upaya menanamkan *sesuatu* secara bertahap ke dalam diri manusia.[18] Kata *sesuatu* yang ada dalam pendidikan di atas, menurut al-Attas, adalah pengetahuan. Oleh karena itu, menurut al-Attas, pengetahuan merupakan bagian penting dan bahkan yang paling penting yang tidak dapat dilepaskan dari pendidikan Islam. Hal ini merujuk pada pernyataan al-Attas berikut ini.[19]

> Unsur penting kedua yang melekat di dalam pendidikan adalah *kandungannya*, yang di sini disebut sebagai "sesuatu". Hal ini dilakukan secara sengaja, karena meskipun kita telah tahu bahwa hal itu harus mengacu kepada ilmu, kita masih harus menetapkan apa yang kita maksud dengannya. Pengajaran dan proses mempelajari keterampilan saja—betapapun ilmiahnya dan bagaimanapun yang diajarkan dan dipelajari tercakupkan dalam konsep umum tentang "pengetahuan"—tidak harus berarti pendidikan.

Pernyataan di atas jelas menunjukkan bahwa pengetahuan lebih besar cakupan dan urgensinya daripada pendidikan. Namun,

---

17 Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam*, hlm. 114.

18 "*Education is something progressively instilled into man.*" Al-Attas, *The Concept of Education*, hlm. 13.

19 "*The second important element inherent in education is its* ***content,*** *which is here indicated as 'something'. This is done deliberately because even though we all know that it must refer to knowledge, we have still to determinate what mean by it. The teaching and learning of skills alone, however scientific, and no matter if what is taught and learned is encompassed in the general concept 'knowledge', does not necessarily constitute education.*" *Ibid*., hlm. 16.

al-Attas secara jelas menunjukkan bahwa pendidikan tidak sekadar proses penanaman pengetahuan, tetapi lebih sebagai proses *al-husūl* (realisasi) dan *al-wusūl* (sampainya ilmu pengetahuan dalam diri manusia), karena pengetahuan datang dari Allah, sebagaimana dipahami dalam konsepsi Islam. Al-Attas mengingatkan bahwa ada banyak rumusan yang dapat digunakan dalam realitas pengetahuan (*the nature of knowledge*). Menurut al-Attas, perlu kiranya merumuskan konsep pengetahuan yang memiliki relevansi epistemologis, khususnya epistemologi Islam.[20] Hal itu sebagaimana dijelaskan al-Attas sebagai berikut. [21]

> Pada umumnya dipahami bahwa pengetahuan tidak membutuhkan batasan atau definisi; bahwa pemahaman tentang apa konsep yang tertulis dalam terma *'ilm* maksudnya secara umum apa yang dipahami oleh pengetahuan manusia tentang pengetahuan, bagi pengetahuan adalah salah satu sifat penting, dan apa yang telah menjadikan jelas baginya, sehingga (konsep) pengetahuan tersalurkan bersama dengan kebutuhan untuk menjelaskan tentang realitasnya yang spesifik. Pada umumnya juga diterima bahwa pengetahuan dapat diklasifikasikan ke dalam elemen-elemen dasarnya, bahkan dalam dasar klasifikasinya, sejauh manusia peduli, itu berguna. *Seluruh pengetahuan datang dari Allah*.

Pernyataan terakhir al-Attas di atas sangat jelas bahwa seluruh pengetahuan datang dari Allah. Allah-lah sumber dari segala sumber pengetahuan. Pandangan tentang konsep pengetahuan yang demikian itu bukan berarti mengingkari epistemologi pada umum-

---

20 Al-Attas menulis, "*There are many definitions describing the nature of knowledge, but what is of relevance here is the epistemological definition, since it is important to understand what the Islamic epistemological context involve and implies*." *Ibid*., hlm. 16.

21 "*It is generally understood that knowledge requires no definition (hadd); that understanding of what the concept couched in the term of 'ilm means is naturally apprehended by man's knowledge of knowledge, for knowledge is one of his important attributes, and what it is already clear to him, so that it dispenses with the need for an explanation describing its specific nature. It also generally accepted that knowledge can be classified into essential elements, so that its basic classification, insofar as man is concerned, is useful. All knowledge comes from Allah*." *Ibid*., hlm. 29-30. Cetak miring kalimat terakhir dari penulis.

nya. Bagi al-attas, epistemologi yang ada pada umumnya selalu terbatas pada dan oleh pemaknaan atas ilmu pengetahuan. Ilmu pengetahuan tersebut telah diresapi oleh elemen-elemen pandangan hidup, agama, kebudayaan, dan peradaban. Dengan demikian, ilmu pengetahuan yang ada pada umumnya, menurut al-Attas, "tidak bebas nilai". Pandangan al-Attas ini didasarkan oleh pemahaman dasar al-Attas tentang hubungan ilmu dan manusia. Bagi al-Attas, ilmu pada hakikatnya adalah sifat manusia. Hal ini dikuatkan oleh penjelasan al-Attas bahwa segala sesuatu yang berada di luar akal pikiran manusia bukanlah ilmu pengetahuan, melainkan fakta atau informasi yang semuanya adalah objek pengetahuan.[22]

Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa ilmu pengetahuan bagi al-Attas selalu menjadi bagian integral dari esensi dan eksistensi manusia sebagai hamba Tuhan. Karena ilmu mutlak milik dan berasal dari Tuhan, sedangkan manusia hanya penerima semata, maka ilmu bagi manusia merupakan bagian dari anugerah Tuhan. Sebagai konsekuensinya, tidaklah heran jika kemudian al-Attas mengusulkan adanya konsep *adāb* dalam proses transmisi pengetahuan. Mengapa demikian? Sebab, *adāb* adalah suatu keharusan dalam konteks proses transmisi dari Yang Maha Pencipta (Tuhan) kepada yang dicipta (makhluk atau manusia) yang harus memiliki etika, unggah ungguh, dan tata krama. Pada sisi lain, al-Attas juga menjelaskan bahwa konsep ilmu pengetahuan yang dirumuskannya didasarkan atas konsepsinya tentang kebodohan. Dengan kata lain, pertimbangan suatu rumusan ilmu pengetahuan disebabkan oleh adanya suatu konsepsi tentang kebodohan. Menurut al-Attas, karena ilmu pengetahuan merupakan anugerah dari Tuhan, maka ilmu pengetahuan selalu ada dalam kepastian dan kebenaran. Adapun kebodohan adalah keraguan dan praduga tanpa dasar.

Jabaran al-Attas tentang konsep pengetahuan agaknya sangat jauh berbeda dengan pemahaman yang diusung oleh Driyarkara. Driyarkara memahami bahwa wacana pengetahuan tidak selalu

---

22 *Ibid.*, hlm. 115.

berawal dari konsep atau persoalan teologis, sebagaimana yang dilakukan oleh al-Attas. Bagi Driyarkara, pengatahuan adalah murni suatu hal yang sangat manusiawi. Artinya, pengetahuan bukanlah representasi atas sifat Tuhan, sebagaimana diungkapkan oleh al-Attas.

Bagi Driyarkara, pengetahuan terbagi menjadi dua bagian. *Pertama*, pengetahuan biasa yang merupakan terjemahan dari bahasa Inggris *knowledge*. *Kedua*, pengetahuan ilmiah atau *science*. Keduanya, menurut Driyarkara, berusaha untuk mencari kebenaran, timbul dari keinginan manusia untuk mengejar kebenaran, dan ditujukan untuk lebih mengerti akan dirinya sendiri sebagai manusia.[23] Perbedaannya, pengetahuan biasa tidak secara maksimal atau serius menggunakan rumusan-rumusan atau batasan-batasan yang biasa dikenakan pada pengetahuan ilmiah, seperti objektif, sistematis, metodis, proses sintesis logis, dan yang lainya. Sementara, pengetahuan ilmiah berpegang secara penuh pada rumusan-rumusan dan batasan-batasan di atas.[24] Dari persamaan dan perbedaan di atas, Driyarkara mengajukan kesimpulan sebagai berikut.[25]

> Kesimpulan yang dapat kita tarik sekarang; bagi manusia adalah mungkin mencapai pengetahuan yang lebih sempurna daripada pengetahuan biasa, yang lebih tinggi derajatnya, yang hendak memberi *insight* (wawasan, pen.). Ilmu pengetahuan memang berdasarkan "pengetahuan biasa", tetapi disempurnakan, diperluas, dan dipertanggungjawabkan supaya pasti dan benar.

Dari pernyataan di atas, penulis menyimpulkan bahwa pengetahuan ilmiah itulah yang menjadi titik tekan pemahaman yang diberikan oleh Driyarkara daripada pengetahuan biasa. Untuk itu, Driyarkara menjelaskan bahwa ilmu pengetahuan atau pengetahuan ilmiah itu harus memiliki sifat objektif, bermetode, dapat dipertanggungjawabkan, dan sistematis. Intinya, menurut Driyarkara, ilmu pengetahuan "merupakan kumpulan pengetahuan

23 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 982.

24 *Ibid*., hlm. 982-983.

25 *Ibid*., hlm. 983.

mengenai suatu hal tertentu (objek lapangan) yang merupakan kesatuan sistematis, guna memberikan penjelasan yang dapat dipertanggungjawabkan dengan menunjukkan dasar-dasar dari hal atau kejadian itu".[26]

Meskipun pengetahuan ilmiah atau ilmu pengetahuan (*science*) itu lebih sempurna dibandingkan dengan pengetahuan biasa (*knowledge*), namun ilmu pengetahuan itu berangkatnya dari pengetahuan biasa. Oleh karena itu, menurut Driyarkara, suatu pengetahuan harus selalu disempurnakan, baik secara kualitatif maupun kuantitatif. Tugas penyempurnaan tersebut melekat pada ilmu pengetahuan dan menjadi tugas filsafat. Di samping disempurnakan, ilmu pengetahuan juga perlu disebarluaskan dan selalu diproses-transmisikan melalui berbagai forum, salah satu forum tersebut adalah pendidikan.

Bagi Driyarkara, pendidikan harus menjadi forum ilmiah atau ilmu pengetahuan yang memiliki sifat kritis, sistematis, dan metodis. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa korelasi antara pendidikan dan pengetahuan terletak pada upaya-upaya terselenggaranya proses pembentukan dari realitas non-ilmiah menuju realitas ilmiah melalui sikap kritis, metodis, dan sistematis. Sikap-sikap tersebut ternyata bukan hanya sekadar sikap, melainkan di dalamnya terdapat dasar-dasar konstruksi pengetahuan yang menopang secara kokoh berdirinya dan sekaligus proses perkembangan, transmisi, dan transformasi pengetahuan (ilmiah) melalui forum pendidikan. Di situlah letak epistemologi berakar dan dalam konteks itu pula pendidikan memiliki akar epistemologisnya.

Setelah menjelaskan pemikiran kedua tokoh tentang konsep pengetahuan, langkah berikutnya adalah menjelaskan karakteristik masing-masing yang membedakan keduanya. Sebagaimana telah dipaparkan di atas, al-Attas secara meyakinkan menyatakan bahwa pengetahuan itu datangnya dari Allah. Untuk itu, konsep kebenaran harus dikembalikan kepada Allah sebagai pihak yang memiliki hak preogratif untuk menentukan kebenaran. Al-Attas menyim-

---

26 *Ibid*., hlm. 981-982.

pulkan bahwa pengetahuan adalah realitas nilai-nilai ketuhanan, karena kapasitas dan potensi pengetahuan yang dimiliki manusia merupakan karunia Tuhan. Kesimpulan tersebut membawa implikasi pada konsep pengetahuan dalam arti epistemologis. Sementara itu, Driyarkara lebih mengedepankan konsep pengetahuan dalam konteks bagaimana manusia secara naluriah selalu melakukan tindakan-tindakan untuk menemukan dan menentukan apa yang mereka anggap benar. Pengetahuan dalam pewacanaan Driyarkara berangkat dari persoalan kebenaran dan manusia. Artinya, perihal kebenaran murni merupakan otoritas kemanusiaan belaka.

Terlepas dari perbedaan yang ada, keduanya berada dalam ruang kajian yang sama. Kajian pengetahuan dalam ruang diskursus pendidikan mau tidak mau justru harus keluar dari batas-batas kajian pendidikan itu sendiri. Jelasnya, kajian tentang pengetahuan pada akhirnya harus kembali ditelaah dalam ruang kajiannya, yaitu filsafat ilmu. Oleh karena itu, tidaklah aneh jika kemudian al-Attas menulis secara khusus tentang bidang tersebut. Al-Attas menunjukkan bahwa filsafat ilmu memiliki relasi kuat dengan konstruk pemahaman tentang pendidikan. Hal yang sama juga dikemukakan oleh Driyarkara tentang perlunya merumuskan konsep pendidikan teoretik sebagai suatu pemikiran yang tidak bisa lepas dari dimensi-dimensi epistemologis seperti kritis, metodis, dan sistematis.[27]

Dengan demikian, dapat disederhanakan bahwa dalam kaitannya dengan pendidikan, konsep pengetahuan dipahami dalam dua pemaknaan. *Pertama*, pengetahuan dalam arti umum yang menjadi objek dalam proses pembelajaran. Pengetahuan dalam makna pertama ini bagi al-Attas sangatlah teosentris. Sementara, Driyarkara menempatkannya dalam konteks kemanusiaan belaka. Baik dalam makna teosentris maupun antroposentris, al-Attas dan Driyarkara sepakat bahwa pengetahuan penting untuk dirumuskan, diolah, dan dikembangkan dalam konteks keberadaannya sebagai pengisi

27 Driyarkara, *Driyarakara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), hlm. 66.

sekaligus sebagai materi dan objek dari pendidikan. *Kedua*, pendidikan secara menyeluruh sebagai suatu pengetahuan, pendidikan teoretik, dan ilmu pendidikan. Dalam pemaknaan pengatahuan yang kedua ini, keduanya sama-sama sepakat agar ilmu pendidikan dirumuskan dalam suatu konstruksi epistemologi yang memadai.

Pembidangan Ilmu

Dasar-dasar pemikiran tentang pengetahuan di atas dapat memengaruhi pola pembidangan keilmuan yang dikembangkan baik oleh al-Attas maupun Driyarkara. Pembahasan di bawah ini sebagai usaha untuk membuktikan asumsi di atas. Sebelum membahasnya lebih jauh, perlu kiranya penulis menjelaskan terlebih dahulu apa yang dimaksud dengan subjudul di atas.

Pembidangan ilmu adalah salah satu elemen yang sangat kompleks dalam bidang pendidikan. Pembidangan ilmu tidak sekadar persoalan kurikulum, pembidangan ilmu juga termasuk bagian dari tafsir atas orientasi pendidikan secara khusus dan orientasi sosial secara umum. Pembidangan ilmu pada akhirnya mencerminkan karakter sosial. Karakter sosial tersebut kemudian dicerminkan dalam bidang pendidikan.

Dalam sejarah pendidikan di Indonesia, pembidangan ilmu pengetahuan pada awalnya merupakan bagain dari kebijakan (politik) pemerintah terhadap seluruh aktivitas yang terkait dengan kependidikan. Namun, ketika penulis mengamati secara lebih mendalam, ternyata konsep pembidangan ilmu pengetahuan juga memiliki kaitan erat dengan aspek-aspek lain yang lebih substansif, seperti kultur, ekonomi, dan sosial. Akan tetapi, entah karena apa persoalan pembidangan ilmu ini tidak banyak mendapat perhatian di kalangan pendidik atau pengamat pendidikan. Salah satu contoh dari dinamika pola pembidangan ilmu itu adalah semakin minimnya pemerintah dan masyarakat pada umumnya untuk memahami perihal ilmu keguruan. Contoh lain dari pola pembidangan tersebut adalah iklan besar-besaran tentang SMK (sekolah menengah kejuruan) yang dilakukan oleh pemerintah. Masyarakat

pada umumnya tidak banyak memahami implikasi lebih jauh dari fenomena atau ajakan untuk masuk SMK tersebut. Seakan-akan persoalan kehidupan ini selesai dengan belajar di SMK karena begitu lulus langsung mendapat pekerjaan, dan tidak harus terlebih dahulu menjadi lulusan perguruan tinggi.

Hal tersebut, menurut penulis, merupakan sesuatu yang wajar. Sebab, sebuah pengetahuan selalu dikonstruk demi kepentingan-kepentingan tertentu. Namun, di balik kewajaran tersebut terdapat berbagai persoalan dan sekaligus bagaimana tanggung jawab dan solusi yang diberikan dari perspektif epistemologi atau filsafat keilmuan dalam hal memahami fenomena yang ada tersebut. Oleh karena itu, secara sederhana dapat disimpulkan bahwa memang ada konsepsi yang dapat saling memengaruhi antara pendidikan dan ilmu pengetahuan. Dalam konteks pendidikan, ada beberapa mata pelajaran yang dapat dijadikan sebagai kerangka dasar atau gambaran tentang konsep dan mungkin kategori ilmu, seperti ilmu alam, ilmu sosial, dan pola-pola pembidangan lainnya.[28]

Apapun kepentingannya, yang jelas pola pembidangan itu perlu dilakukan sebagai konsekuensi logis dari konsepsi pengetahuan yang dirumuskan. Hal itu juga dilakukan oleh al-Attas, menurutnya:[29]

---

28 Pola-pola pembidangan tersebut bahkan telah melahirkan berbagai teori tentang hubungan pengetahuan dalam dunia pendidikan. Di antaranya adalah *social instrumentalism*, *ritualism*, *developmental instrumentalism*, dan *eclectic*. Teori-teori tersebut dijelaskan oleh Z. Lamm, "Knowledge Conceptions of and Impact on Education", dalam Lawrence J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of The Sociology of Education* (UK: Pergamon, 1997), hlm. 487-490.

29 "*Indeed, the problem of knowledge is the recurrent theme of this book, and although we stated in a previous note that in this chapter we are concerned not so much with a philosophical or epistemological definition of knowledge, but more with its general classification designed to be applied to a system of order and discipline that describes the Islamic educational system, it nevertheless is important to understand what the Islamic epistemological context involves and implies.*" Al-Attas, *Islam and Secularism*, hlm. 160.

> Memang masalah pengetahuan adalah tema berulang-ulang dari buku ini, dan meskipun kita nyatakan dalam catatan terdahulu bahwa dalam bab ini kita tidak mementingkan suatu definisi filosofis dan epistemologis tentang pengetahuan, melainkan lebih mementingkan penggolongan umum yang didesain untuk diterapkan pada suatu sistem tata tertib dan disiplin suatu sistem pendidikan Islam, sekalipun demikian adalah penting untuk mengerti apa yang terlibatkan dan tersiratkan dalam konteks epistemologi Islam.

Dengan latar pemikiran di atas, al-Attas membagi pembidangan ilmu pengetahuan ke dalam dua bidang ilmu, yaitu: (1) ilmu-ilmu agama, dan (2) ilmu-ilmu alam atau ilmu sekuler. Pembidangan ini bukan untuk memisahkan antara ilmu agama dan ilmu umum sebagaimana dipahami oleh banyak orang. Pembidangan ini lebih diorientasikan pada upaya penekanan atau kesadaran bagi umat Islam untuk mengkaji terlebih dahulu bidang-bidang keilmuan yang terkait dengan agamanya. Untuk itulah al-Attas perlu memunculkan konsep *fardu ʻain* dan *fardu kifayah*. Pembidangan tersebut sebagai berikut.

Kategori Ilmu Pengetahuan

No.	*Fardu ʻAin*	*Fardu Kifayah*
1	*Al-Qur'ān wa ʻulūmihi*	Ilmu kemanusiaan
2	*As-Sunnah wa ʻulūmihā*	Ilmu terapan
3	*Al-Fiqh*	Ilmu teknologi
4	*ʻIlm al-kalām*	Perbandingan agama
5	Metafisika (*at-tasawwuf-ʻirfān*)	Kebudayaan Barat
6	*ʻIlm al-Lugah*	Linguistik
7	-	Sejarah Islam

Sebagaimana diakui oleh al-Attas, untuk kepentingan praksis, mungkin persoalan epistemologi untuk sementara ditinggalkan terlebih dahulu, meskipun pada akhirnya jatuh pada persoalan

karakteristik epistemologi. Kalau sudah demikian, apakah cerminan epistemologi yang dapat dipahami dari tabel di atas? Pertanyaan tersebut tentu harus terlebih dahulu dijelaskan tolok ukurnya, epistemologi apa yang akan digunakan. Bagi penulis, pembidangan pengetahuan yang digagas oleh al-Attas tidak sampai menyentuh pada persoalan epistemologi. Alasannya, pembidangan tersebut sekadar bersifat fungsional untuk kepentingan kesadaran umat dan sekaligus untuk menentukan skala prioritas. Oleh karena itu, baik dalam konteks ilmu agama atau ilmu-ilmu *fardu 'ain* maupun ilmu alam atau ilmu-ilmu *fardu kifayah*, keduanya berujung pada Tuhan sebagai sumber dari segala sumber pengetahuan. Dari situ kemudian baru dapat diketahui bahwa karakteristik epistemologi yang menjadi ciri khas al-Attas adalah epistemologi transendentalistik, yang mengusung islamisasi pengetahuan sebagai orientasi atau tujuan akhirnya. Artinya, terdapat hakikat kesatuan di balik hierarki semua pengetahuan. Hakikat kesatuan tersebut terletak pada sumber pengetahuan, yaitu Allah.

Pandangan al-Attas di atas harus dimaknai dalam konteksnya di dunia Islam pada waktu itu, yakni pertengahan abad ke-20, atau tepatnya pada tahun 1970-an. Saat itu kondisi Islam masih sangat marginal dalam berbagai bidang, terutama disebabkan oleh gerakan kapitalisme global, setelah berakhirnya kolonialisme. Oleh karena itu, hal yang paling utama ditawarkan oleh al-Attas adalah pentingnya mempertahankan sendi-sendi agama dalam masyarakat yang telah lama dikikis oleh kekuatan luar. Terkikisnya sendi-sendi pengetahuan agama di masyarakat tersebut dipahami oleh Wan Daud sebagai krisis epistemologi.[30]

Masih terkait dengan persoalan epistemologi, al-Attas membagi pengetahuan ke dalam dua bagian, yaitu: *pertama*, ilmu ma'rifah atau dalam bahasa al-Attas sebagai ilmu pengenalan, dan *kedua*, ilmu pengetahuan. Ilmu pengetahuan bagian pertama berkaitan dengan intuisi atau iluminasi, di mana subjek penyerap ilmu tersebut bukanlah pancaindra, melainkan jiwa manusia. Semen-

30 Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan*, hlm. 335.

tara, ilmu pengetahuan kategori kedua berkaitan dengan fisik dan objek-objek yang berhubungan dengannya.[31]

Pembidangan tersebut berimplikasi pada konsep pengetahuan yang diusung oleh al-Attas. Bagi al-Attas, ilmu-ilmu yang memiliki kekuatan secara epistemologi adalah ilmu-ilmu yang basisnya adalah ma'rifah. Alasannya, hanya melalui ma'rifah itulah sesungguhnya konstruk keilmuan manusia diproteksi oleh Sang Pencipta, Allah SWT. Ilmu yang demikian itu, menurut al-Attas, adalah ilmu dengan basis keadilan. Relasi keadilan dengan ilmu adalah ilmu yang mempunyai batas atau *hadd* (definisi). *Hadd* memiliki kemampuan untuk memberitahu serta menjelaskan tempat yang tepat, betul, serta benar bagi sesuatu.[32] Selanjutnya, al-Attas menjelaskan,

> "...jika ilmu itu tiada dirancangkan dengan keadilan, maka ilmu yang tidak teratur tertib dan yang penuntutannya dilangsungkan dengan cara sembarangan tentu akan membawa pada kekeliruan dan seterusnya kezaliman terhadap diri sendiri sebagai akibatnya."[33]

Hal yang sama juga terjadi pada pemikiran Driyarkara. Artinya, pemilahan atau pembidangan keilmuan tidak dilatarbelakangi oleh semata persoalan epistemologis. Namun, harus diakui bahwa pembidangan keilmuan berimplikasi pada persoalan epistemologi. Secara sederhana, Driyarkara mendeskripsikan ilmu pengetahuan[34] sebagai "kumpulan pengetahuan mengenai suatu hal tertentu (objek lapangan) yang merupakan kesatuan yang sistematis guna memberikan penjelasan yang dapat dipertanggungjawabkan dengan menunjukkan dasar-dasar dari hal atau kejadian itu".[35] Sebelum masuk dalam konteks penelitian ini, pembidangan ilmu bagi Driyarkara sebagai berikut. *Pertama*, berdasarkan tujuannya,

---

31 *Ibid*., hlm. 154-157.

32 Al-Attas, *Islam dan Filsafat Sains*, terj. Saiful Muzani (Bandung: Mizan, 1995), hlm. 75.

33 *Ibid*., hlm. 77.

34 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 982-983.

35 *Ibid*., hlm. 981.

ilmu dibagi ke dalam ilmu teoretis (*pure science*) dan ilmu praktis (*applied science*). Ilmu teoretis adalah suatu kajian yang hanya ingin dimengerti keberadaan yang sebenarnya saja dan tidak diusahakan untuk dipergunakan. Ilmu teoretis ini ada yang *monotetis* atau keuniversalan hukum-hukum yang berlaku umum dan ada pula yang ideografis; secara harfiah ideografis adalah melukis, artinya mempelajari objek dalam realitas konkretnya. Contoh ilmu teoretis *monotetis* adalah ilmu alam, sosiologi, dan kimia. Contoh ilmu teoretis ideografis adalah etnografi, sejarah, dan sosiografi. Adapun ilmu terapan ada yang normatif dan ada pula yang positif. *Kedua*, berdasarkan objeknya, ilmu dibagi dua, yaitu: (1) ilmu-ilmu universal atau umum, seperti agama, filsafat, dan teologi, dan (2) ilmu-ilmu khusus atau satu ilmu satu objek tertentu dalam kehidupan manusia. Ilmu khusus ini meliputi ilmu-ilmu alam, ilmu pasti, dan ilmu-ilmu sosial kebudayaan, serta ilmu keagamaan.[36]

Pembidangan ilmu yang dimaksudkan adalah dalam konteks pendidikan atau proses pembelajaran. Untuk itu, Driyarkara menjelaskan bahwa bidang keilmuan terbagi ke dalam dua kajian. *Kajian pertama* adalah ilmu-ilmu sosial dan *kajian kedua* adalah ilmu-ilmu eksakta. Ilmu-ilmu sosial atau sering diistilahkan dengan humaniora adalah ilmu pengetahuan yang mempelajari tentang manusia dan kemanusiaan secara umum. Adapun ilmu-ilmu eksakta atau ilmu-ilmu alam adalah ilmu yang mempelajari benda-benda menurut keberadaannya di alam kodrat serta terlepas dari pengaruh manusia dan mencari hukum-hukum yang mengatur apa yang terjadi di alam.[37]

Pola pembidangan keilmuan yang dikembangkan oleh al-Attas dan Driyarkara memiliki signifikansi dan latar pemikiran masing-masing. Kedua pola pembagian dan pembidangan di atas harus dimaknai dalam konteksnya. Pola pembidangan yang digagas oleh al-Attas lebih menekankan pada dimensi upaya penekanan dan peningkatan studi-studi ajaran keagamaan. Sementara, pola

36 *Ibid.*, hlm. 984-987.

37 *Ibid.*

pembidangan yang digagas oleh Driyarkara lebih menekankan pada kecenderungan sosial masyarakarat modern. Oleh karena itu, penulis menyimpulkan bahwa pandangan keduanya tidak saling bertentangan dan menafikan. Dalam konteks pemikiran pendidikan ke depan, pandangan keduanya justru saling melengkapi.

Metodologi Pendidikan

Metodologi[38] pendidikan adalah cara tertentu yang digunakan dan ditempuh dalam usaha pencapaian pendidikan. Metodologi lebih ditekankan pada pengkajian yang bersifat konseptual daripada pada deskripsi-deskripsi praksis, sebagaimana dikemas dalam istilah metode. Untuk itu, menurut Zakiah Daradjat, pembahasan metodologi akan selalu bertolak dari hakikat usaha menyampaikan bahan pelajaran kepada anak didik agar bahan pelajaran tersebut dapat diterima dan dicernakan oleh anak didik.[39] Titik tekan sub kajian ini terletak pada ranah ilmu metode, bukan metodenya itu sendiri. Penulis tentu akan mengambil pemikiran-pemikiran reflektif kedua tokoh di atas, meskipun secara tekstual apa yang dibahas mungkin sangat praksis sifatnya.

Dalam pendidikan Islam, Armai Arif memiliki pandangan bahwa metode pendidikan Islam merupakan suatu cara yang dapat ditempuh dalam memudahkan pencapaian tujuan pendidikan Islam. Karena banyaknya pola dan metode pendidikan dalam sejarah dan perkembangan pendidikan Islam, menurut Arif, hendaknya setiap pendidik terlebih dahulu dapat mempertimbangkan metode apa yang tepat untuk digunakan. Lebih lanjut Arif menjelaskan

---

38 Metodologi berasal dari dua kata, *metodos* dan *logos.* Kata *metodos* berasal dari dua suku kata, yaitu *metha* dan *hodos*, yang berarti jalan atau cara. Adapun kata *logos* berarti ilmu. Dengan demikian, metodologi adalah suatu ilmu tentang cara. Dalam *Kamus Besar Bahasa Indonesia* dijelaskan bahwa yang dimaksud dengan metode adalah cara yang teratur dan terpikir baik-baik untuk mencapai maksud. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia* (Jakarta: Balai Pustaka, 1995), hlm. 652.

39 Zakiah Daradjat, *Metodologi Pengajaran Agama Islam* (Jakarta: Bina Aksara, 2001), hlm. 1.

bahwa metode pendidikan sangat memengaruhi hasil belajar ke arah yang lebih baik dan relevan dengan materi pelajaran yang disampaikan. Di samping itu, tambah Arif, penggunaan metode yang bervariasi pada setiap pelajaran hendaknya juga menjadi pertimbangan bagi setiap guru guna meningkatkan minat belajar anak.[40] Menurut Toto Suharto, pendidikan memerlukan metode yang tepat untuk mengantarkan proses pendidikan menuju tujuan yang dicitakan, baik oleh pendidik maupun peserta didik.[41]

Kesadaran akan pentingnya metode pembelajaran yang variatif mendorong al-Attas ataupun Driyarkara untuk merefleksikan metode pendidikan. Rumusan-rumusan reflektif atas metode pendidikan itulah yang dimaksud dengan metodologi pendidikan dalam sub-bab ini. Bagi al-Attas, pentingnya metode pendidikan berangkat dari konsep pendidikan itu sendiri. Hal ini sebagaimana diungkapkan dalam salah satu tulisannya sebagai berikut.[42]

> Sekiranya saya ditanya: "*Apakah pendidikan itu*?" dan saya menjawab: "*Pendidikan adalah suatu* ***proses penanaman*** *sesuatu ke dalam diri manusia*". Dalam jawaban ini, "suatu proses penanaman" mengacu pada **metode** dan sistem untuk menanamkan apa yang disebut sebagai "pendidikan" secara bertahap. "Sesuatu" mengacu pada kandungan yang ditanamkan, dan "diri manusia" mengacu pada penerima proses dari kandungan itu.

Dari penafsiran di atas, al-Attas meyakini bahwa dalam pendidikan terdapat tiga unsur dasar, yaitu proses, kandungan atau isi, dan penerima (manusia). Makna proses di sini menurut al-Attas adalah metode. Namun, antara unsur proses dan penerima sebenarnya menjadi satu kesatuan, karena penerima adalah manusia yang memiliki akal untuk menerjemahkan dan mengartikulasikan bagaimana proses itu dapat berjalan. Dekatnya dimensi proses dan

40 Armai Arief, *Pengantar Ilmu dan Metodologi Pendidikan Islam* (Jakarta: Ciputat Press, 2002), hlm. 50.

41 Toto Suharto, *Filsafat Pendidikan Islam* (Yogyakarta: ar-Ruzz, 2006), hlm. 137.

42 Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, hlm. 35. Cetak miring asli dari buku, sedangkan cetak tebal dari penulis.

dimensi penerima di atas menjadikan dimensi proses itu semakin kecil, sedangkan dimensi penerima semakin kuat posisinya. Itulah yang juga melatarbelakangi mengapa bagi al-Attas pendidikan itu adalah proses *ta'dīb*. Akhirnya, karena substansi pendidikan adalah proses *ta'dīb*, menurut al-Attas, maka proses pembelajaran dalam pendidikan sebenarnya tidak dapat diperoleh melalui suatu metode tertentu.[43] Hal itu sebagaimana ditekankan oleh al-Attas dalam salah satu tulisannya. "Pendidikan adalah meresapkan dan menanamkan adab kepada manusia; ini adalah *ta'dīb*. Jadi, adab adalah apa yang setepatnya terterapkan kepada manusia, kalau ia harus melakukannya dengan berhasil dan baik dalam hidup ini atau di hari kemudian."[44] Dalam bahasanya Wan Daud dijelaskan sebagai berikut.[45]

> Dia berpendapat bahwa dalam proses pembelajaran, siswa akan mendemonstrasikan tingkat pemahaman terhadap materi secara berbeda-beda, atau lebih tepatnya pemahaman terhadap makna pembelajaran itu. Hal ini karena ilmu dan *hikmah* yang merupakan dua komponen utama dalam konsepsi adab benar-benar merupakan anugerah Allah.

Meski demikian, bukan berarti dalam pemikiran pendidikan al-Attas tidak mengenal adanya metode pendidikan. Bagi al-Attas, metode belajar sangat berkait dengan dimensi-dimensi yang bersifat spiritual. Oleh karena itu, dalam proses belajar-mengajar, metode yang pertama kali harus diberikan adalah suatu tata cara bagaimana kedua belah pihak membangun komitmen yang bersifat

---

43 Wan Mohd Nor Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An Exposition of the Original Concept of Islamization* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1998), hlm. 226.

44 Al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, hlm. 222.

45 "*He argues that in a given instructional session, students will demonstrate different degrees of understanding of the content, or more precisely the meaning, of that instruction. This is because knowledge and wisdom which are two primary component in the conception of adab,* are really gifts from God." Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*, hlm. 226.

etis-spiritual. Artinya, landasan metodologis paling mendasar yang harus dipegang dalam proses pembelajaran adalah landasan etis, seperti kesabaran, keikhlasan, dan kejujuran. Wan Daud menjelaskan sebagai berikut.[46]

> Di samping kesabaran, al-Attas menekankan kejujuran dan keikhlasan niat dalam mencari dan mengajarkan ilmu. Kejujuran menurut al-Attas adalah sifat dari ucapan atau pernyataan, seperti kesesuaiannya dengan fakta-fakta eksternal dan realitas dan, yang tidak kalah pentingnya adalah, kesesuaiannya dengan niat dalam hati.

Adapun landasan spiritual meliputi suatu keyakinan bahwa proses transmisi pengetahuan yang dikembangkan murni merupakan bagian dari keimanan.

Landasan etis-spiritual menjadi metode pembelajaran atau pendidikan pada umumnya yang diusung oleh al-Attas ini berangkat dari konsep tauhid sebagai basis pemahamannya. Tauhid sebagai metode ini, sebagaimana diungkap oleh Wan Daud, adalah suatu metode yang dianggap tepat dalam konteks Islam. Metode tauhid perlu diterapkan dalam proses pembelajaran guna menyelesaikan problematika karakter pengetahuan yang dikotomis, seperti antara aspek objektif dan subjektif ilmu pengetahuan.[47]

Menurut pemahaman penulis, konsep tauhid yang dimaksud oleh al-Attas tidak sepenuhnya bersifat spiritual atau teologis, tetapi lebih pada pemahaman integratif-holistik atas realitas kemanusiaan dan realitas ketuhanan. Metode tauhid sebagai suatu pemahaman integratif-holistik yang dimaksud oleh al-Attas dijelaskan dalam konteks dan unsur yang berbeda dari kungkungan teologisme. Oleh karena itu, penulis berkesimpulan bahwa yang dimaksud dengan metode tauhid al-Attas lebih dekat pada pemak-

---

46 "*Al-Attas stresses truthfulness and sincerity of intention as well as patience in the pursuit and the teaching of knowledge. Truthfulness (sidq), as understood by al-Attas, is a property of uttered words or statement, i.e. their correspondence with external fact and reality and, also of equal importance, their correspondence with intention in the mind.*" *Ibid*., hlm. 226-227.

47 Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice*, hlm. 268-271.

naan metode integralistik atau kemenyatuan berbagai elemen pendidikan dalam satu kesatuan konsep.

Di samping komitmen etis-spiritual, metode pendidikan yang digambarkan oleh al-Attas adalah suatu metode yang bersifat holistik antara substansi pendidikan sebagai proses transmisi pengetahuan (*al-'ilm*), tujuan pendidikan sebagai proses penerapan pengetahuan (*al-'amal*), dan fungsi pendidikan sebagai proses pembentukan manusia yang beradab (*ta'dīb*). Dikatakan sebagai satu kesatuan, karena konsep *ta'dīb* itu sendiri pada dasarnya merupakan proses pembelajaran (*al-'ilm* atau *ta'līm*) dan pengamalan dari ilmu yang telah dihasilkan.[48]

Baik dimensi spiritual maupun komitmen etis-spiritual yang dikembangkan oleh al-Attas di atas sesungguhnya terkait erat dengan konsep-konsep sumber dan metode ilmu yang dikembangkan oleh al-Attas. Menurut al-Attas, ilmu diserap oleh manusia melalui berbagai metode. Metode-metode tersebut pada umumnya dapat diketahui melalui pancaindra, baik lahir, seperti perasa tubuh, perasa lidah, penciuman, penglihatan, dan pendengaran, maupun batin (*common sense*), seperti representasi, estimasi, ingatan, pengingatan kembali, dan imajinasi.[49]

Berbeda dengan al-Attas yang mengusung metodologi pendidikan secara jelas, Driyarkara justru sebaliknya. Gagasan-gagasan metodologi pendidikan Driyarkara tertimbun di antara gagasan-gagasan reflektif Driyarkara tentang pendidikan secara umum dan melebar. Secara harfiah, Driyarkara menjelaskan bahwa metode (*methodos*) adalah "dengan suatu jalan" atau ke arah tujuannya. Menurut Driyarkara, bermetode berarti pendekatan persoalan melalui jalan yang ditetapkan, dipikirkan, dan dipertanggungjawabkan.[50]

---

48 Al-Attas, *Konsep Pendidikan dalam Islam*, hlm. 60.

49 Penjelasan panjang lebar atas kajian tentang filsafat sains terdapat dalam karya al-Attas, *Islam dan Filsafat Sains*, terj. Saiful Muzani (Bandung: Mizan, 1995).

50 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 981.

Berangkat dari intisari gagasan Driyarkara tentang pendidikan *sebagai pe-manusia-an manusia muda*, pendidikan dalam ruang lingkup dan basis keluarga menjadi sangat menentukan. Oleh karena itu, metode-metode yang lebih menitikberatkan pada dimensi psikologis seperti relasi dan interaksi dalam keluarga juga sangat menentukan. Hal itu dengan tegas dijelaskan oleh Driyarkara dalam konsep cinta kasih. Dengan demikian, penulis menyimpulkan bahwa cinta kasih merupakan metode pendidikan paling mendasar yang digagas oleh Driyarkara untuk kepentingan proses pendidikan yang ia sebut sebagai pendidikan utama atau primer.[51]

Selain metode cinta kasih untuk pendidikan primer di mana keluarga merupakan tonggak dan tolok ukurnya, Driyarkara lebih lanjut mengusulkan pentingnya metode pendidikan yang memiliki basis inkulturatif dan progresif. Basis inkulturatif didasarkan atas suatu pemikiran bahwa manusia lahir dan dibesarkan dalam konteks dan proses pembudayaan. Adapun basis progresif didasarkan atas suatu pemikiran bahwa metode pendidikan hendaknya mencerminkan suasana dan pola yang mampu membangkitkan proses pendidikan, baik dalam konteks internalnya seperti di kelas maupun dalam konteks lingkungan masyarakatnya yang lebih luas.

Titik tekan Driyarkara pada dimensi metode pendidikan terletak pada pemahaman yang ia miliki. Proses pendidikan pada dasarnya merupakan proses yang berjalan secara sistematis dan dilaksanakan dengan tidak terjebak dalam metode tunggal, atau dalam bahasa Driyarkara sebagai pendewaan dan pemutlakan satu metode.[52]

Secara umum dapat pula dikatakan bahwa persoalan metode pendidikan dalam konteks pemikiran Driyarkara erat kaitannya dengan kajian ilmu mendidik teoretis,[53] atau sering diistilahkan

---

51 Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan*, hlm. 111.

52 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 444.

53 Driyarkara sendiri merumuskan ilmu mendidik teoretis dengan "pandangan yang dipertanggungjawabkan secara metodis dan sistematis atas fenomena

dengan ilmu pendidikan. Artinya, metode pendidikan tidak sekadar metode mengajarkan pengetahuan kepada anak. Metode pendidikan berkait erat dengan paradigma pengetahuan yang secara fundamental berperan besar dalam proses konstitutif dalam hidup manusia dan khususnya dalam konteks suatu pemikiran. Oleh karena itu, dapat dikatakan bahwa secara metodologis, sebagaimana diakui oleh Driyarkara sendiri, bahwa refleksi-refleksinya tentang pendidikan selalu dikemas dengan metode *eksistensilistiko-fenomeno-logika*.[54] Maksudnya, sesuai pemahaman penulis, bahwa metode eksistensialisme, fenomenologi, serta logika yang kuat selalu dijadikan sebagai seperangkat cara untuk memahami pendidikan, baik sebagai ilmu dalam arti praksisnya maupun yang tersistematisasi dalam bentuk pengajaran dan yang terdapat dalam pola-pola kultural yang melekat dalam eksistensi manusia.

Perbedaan pemikiran kedua tokoh tersebut dapat dikaji baik dari konsep maupun dari muatan atau isinya. Dilihat dari konsep, al-Attas dan Driyarkara masing-masing berbeda dalam memaknai metodologi. Al-Attas lebih menekankan upaya perumusan berbagai metode yang dapat diterapkan dalam proses pembelajaran. Sementara, Driyarkara lebih menitikberatkan pada pemahaman suatu metodologi dalam konteks paradigma pengetahuan. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa rumusan metodologi pendidikan Driyarkara lebih dalam pemaknaannya, di mana metodologi berkaitan dengan persoalan substansi pengetahuan dan substansi pendidikan.

Adapun dari sisi muatan metodologi, karena al-Attas cenderung memaknainya dalam konteks praksis pendidikan, maka al-Attas mengusulkan beberapa kriteria metode-metode yang cenderung berkarakter etis, teologis, dan spiritual dalam konteks dan proses pembelajaran. Di sisi lain, Driyarkara memaknai metodologi dalam ruang teoretik, maka Driyarkara mengusulkan agar

---

dan gejala insani yang kita sebut pendidikan. *Ibid*., hlm. 346.

54 *Ibid.*, hlm. 270. Dalam buku Driyarkara tersebut sebenarnya tertulis *existensilistiko-fenomeno-logika*, namun penulis menulisnya dengan bahasa di atas untuk konsistensi bahwa kata tersebut adalah bahasa Indonesia.

metode pendidikan secara teoretik dirumuskan dalam penekanan dan suasana yang lebih mengedepankan dimensi eksistensi dan fenomena kemanusiaan yang dikemas dalam pola-pola yang logis.

Lepas dari perbedaan yang ada, keduanya sepakat bahwa bermetode sebagai suatu pendekatan pemahaman terhadap suatu persoalan melalui jalan yang ditetapkan, dipikirkan, dan dipertanggungjawabkan adalah sesuatu yang sangat urgen dalam proses pendidikan secara umum. Perbedaannya hanya pada dimensi titik penekanan dan visi-visi yang diusung. Titik penekanan al-Attas terletak pada metode dalam arti praksis, sementara Driyarkara lebih menekankan pada matode dalam arti teoretik. Al-Attas mengusung visi teologis dan etis-spiritualistik, sementara Driyarkara mengusung visi metode *eksistensilistiko-fenomeno-logika*.

Mengamati secara mendalam pemikiran al-Attas dan Driyarkara, penulis belum menemukan perumusan konsep metodologi yang hendak diusung atau dikembangkan dalam konteks keterkaitannya dengan bahan ajar atau materi pelajaran. Hal ini penting, karena metode atau dalam konsep abstraksinya sebagai metodologi, pada tataran yang paling sederhana, selalu berkait kelindan dengan upaya-upaya bagaimana bahan ajar dapat dipresentasikan secara baik, sehingga dapat dipahami oleh peserta didik secara memadai. Itulah yang selalu ditekankan oleh John Dewey dalam memperbincangkan *the nature of method*.[55] ❖

55 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Dover Publications, 2004), hlm. 158.

Bab V
Aksiologi dan Kritik Pendidikan

BAB V
AKSIOLOGI DAN KRITIK PENDIDIKAN

Pembahasan berikut yang tidak kalah menarik dari pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara adalah dimensi aksiologi pendidikan. Aksiologi pendidikan berasal dari dua kata, yaitu aksiologi dan pendidikan. Aksiologi berasal dari bahasa Yunani *axios* yang berarti *value* (nilai) dan *logos* yang berarti ilmu. Dengan demikian, secara harfiah, aksiologi adalah ilmu tentang nilai. Secara terminologi, aksiologi merupakan telaah filosofis yang menaruh perhatian tentang teori nilai, tentang cara dan tujuan, dan tentang kebaikan dan kebenaran serta sebaliknya.[1]

Dengan pandangan di atas, telaah etika dan telaah aksiologi berbeda. Etika menekankan pada persoalan baik dan buruk, sementara aksiologi menekankan pada benar-salahnya suatu konsep nilai

1 Ada dua kategori dasar aksiologi, yaitu: *pertama*, *objectivism*, dan *kedua*, *subjectivism*. Baik *objectivism* maupun *subjectivism* berangkat dari satu pertanyaan, apakah nilai itu bersifat bergantung atau tidak bergantung kepada manusia? Pertanyaan ini dijawab oleh empat teori. *Pertama*, teori nilai intuitif. Teori ini berpandangan bahwa cukup sulit untuk mendefinisikan suatu perangkat nilai yang bersifat ultim atau absolut. *Kedua*, teori rasional. Teori ini berpandangan bahwa nilai merupakan hasil dari penalaran manusia. *Ketiga*, teori alamiah. Teori ini berpandangan bahwa nilai itu diciptakan oleh manusia bersamaan dengan kebutuhan dan hasrat-hasrat alamiahnya. *Keempat*, teori nilai emotif. Teori ini berpandangan bahwa nilai itu merupakan ekspresi-ekspresi emosi atau tingkah laku. Dua teori yang pertama merupakan kategori *objectivism*, sedangkan dua teori yang terakhir merupakan kategori *subjectivism*. Selain *objectivism* dan *subjectivism*, juga terdapat aliran *pragmatism*. Lorens Bagus, *Kamus Filsafat* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 1996), hlm. 33-34.

atas baik dan buruk tersebut. Perbedaannya, aksiologi lebih luas dibandingkan dengan etika.[2] Aksiologi, di samping menelaah persoalan etika, juga menelaah persoalan aspek-aspek idealisme di masyarakat, termasuk juga di dalamnya adalah pendidikan. Oleh karena itu, fokus telaah aksiologi tidak sekadar kajian baik dan buruknya suatu pendidikan, namun yang lebih penting justru kajian tentang realitas suatu pemahaman tentang nilai (aksiologi) yang selalu mewarnai pola-pola yang diusung dalam pendidikan, baik dari segi latar belakang pemikiran, rumusan, proses, maupun praktik pendidikan.[3]

Di samping itu, hubungan pendidikan dan masyarakat serta kaitannya dengan politik dan kebijakan pendidikan juga merupakan bagian dari urgensi keterkaitan antara aksiologi dan pendidikan. Dengan demikian, aksiologi pendidikan merupakan penggalian atas nilai-nilai yang ada dalam pemikiran, proses, dan tindakan pendidikan.

Dengan paparan di atas, aksiologi merupakan kerangka dasar atau *point of view* yang melahirkan rumusan, proses, dan tujuan pendidikan. Oleh karena itu, sangat tepat ketika George R. Knight mengilustrasikan bahwa pendidikan merupakan pengembangan preferensi-preferensi atau kecenderungan diri, maka ruang kelas merupakan teater aksiologis.[4] Bahkan, dengan jelas John Dewey menyinggung keterkaitan yang tidak terpisahkan antara dimensi nilai-nilai pendidikan dengan persoalan perumusan, proses, dan tujuan pendidikan. Dewey menulis:[5]

---

2 Barry Smith, "Axiology", dalam *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy* (London: Routledge, 2003), hlm. 71.

3 George R. Knight, *Filsafat Pendidikan*, terj. Mahmud Arif (Yogyakarta: Gama Media, 2007), hlm. 58-59.

4 *Ibid*., hlm. 49.

5 "*The considerations involved in a discussion of educational values have already been brought out in the discussed in educational theories coincide with aims which are usually urged. They are such things as utility, culture, information, preparation for social efficiency, mental discipline or power, and so on. The aspect of these aims in virtue of which they are valuable has been treated in our analysis of the nature of interest, and there is no difference between speaking of*

> Pertimbangan-pertimbangan yang dimasukkan dalam nilai-nilai pendidikan telah disinggung juga dalam diskusi-diskusi tentang tujuan dan kepentingan-kepentingan (pendidikan). Nilai-nilai khusus yang biasanya didiskusikan dalam teori-teori pendidikan serupa dengan tujuan yang juga penting. Pertimbangan-pertimbangan tersebut meliputi kegunaan, budaya, informasi, persiapan untuk efisiensi sosial, disiplin mental atau kekuatan, dan yang lainnya. Aspek tujuan-tujuan tersebut dalam apa yang dianggap bernilai telah dipaparkan dalam analisis kami tentang realitas kepentingan, dan memang tidak ada perbedaan antara membicarakan tentang seni sebagai suatu kepentingan/kepedulian atau perhatian dan menempatkannya sebagai suatu nilai. Hal demikian itu, bagaimanapun, bahwa diskusi tentang nilai biasanya terfokus pada pertimbangan perihal berbagai hasil akhir yang ditundukkan oleh subjek kurikulum tertentu. Suatu diskusi tentang nilai-nilai pendidikan, dengan demikian, membuka suatu peluang untuk melihat kembali diskusi-diskusi yang terdahulu tentang tujuan-tujuan dan kepentingan-kepentinan di satu sisi dan tentang kurikulum di sisi lain, dengan menempatkannya ke dalam suatu keterkaitan antara satu dengan yang lainnya.

Pandangan Dewey menunjukkan bahwa suatu nilai yang diusung dan yang terdapat dalam pendidikan mencakup berbagai segi dalam pendidikan, seperti segi teori-teori pendidikan, proses pendidikan dalam kurikulum, dan dalam aspek tujuan serta kepentingan yang diusung. Pada saat yang sama, sebagaimana ditulis oleh Ahmad Janan Asifudin, macam tujuan pendidikan (Islam) sebagai suatu wacana ataupun praktik memungkinkan terjadinya perbedaan pemahaman. Akan tetapi, kesemuanya tidak saling bertentangan. Sebab, tujuan pendidikan pada hakikatnya merupakan penjabaran dari tujuan hidup manusia.[6]

---

art as an interest or concern and referring to it as a values. It happens, however, that discussion of values has usually been centered about a consideration of the various ends sub served by specific subjects of the curriculum. An explicit discussion of educational values thus affords an opportunity for reviewing the prior discussion of aims and interests on one hand and of the curriculum on the other, by bringing them into connection with another." John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Dover Publications, 2004), hlm. 222.

6 Ahmad Janan Asifudin, *Mengungkit Pilar-pilar Pendidikan Islam: Tinjauan Filosofis* (Yogyakarta: Suka Press, 2009), hlm. 89.

Karena eratnya keterkaitan antara aksiologi dan pendidikan di atas, Sudarminta menegaskan bahwa pendidikan merupakan proses pembentukan watak pribadi peserta didik, maka penanaman nilai yang menjadi wilayah aksiologi di atas merupakan bagian dari hakiki pendidikan itu sendiri. Lebih lanjut Sudarminta menulis:[7]

> Karena penanaman nilai-nilai merupakan bagian hakiki pendidikan sendiri, maka bagi mereka yang mempersiapkan diri untuk menjadi pendidik merupakan suatu kewajiban untuk mendalami aksiologi atau ilmu tentang nilai-nilai, baik itu nilai estetis (estetika), nilai moral (etika), maupun nilai spiritual (teologi). Pertanyaan pokok yang muncul di sini adalah nilai-nilai mana yang seharusnya atau paling tidak selayaknya ditanamkan dalam proses pendidikan? Jawaban atas pertanyaan ini tentu saja ada berbagai macam sesuai dengan filsafat hidup yang dianut oleh lembaga pendidikan yang bersangkutan.

Pandangan Sudarminta di atas juga merupakan kerangka spesifik yang penulis gunakan untuk menelaah lebih dalam terhadap aspek-aspek aksiologis dari pemikiran pendidikan kedua tokoh yang menjadi objek kajian penelitian ini.

Penulis menyadari adanya berbagai aspek dalam pendidikan yang mengandung suatu nilai tertentu. Pada saat yang sama, nilai-nilai tersebut diterapkan secara langsung atau tidak terhadap sasarannya. Hal yang sama juga dalam pemikiran al-Attas ataupun Driyarkara. Untuk itu, telaah atas dimensi aksiologis pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara selalu mempertimbangkan kerangka pemahaman atas objek kajian (pemikirannya). Dengan pertimbangan tersebut, penulis meyakini bahwa telaah tentang makna dan tujuan pendidikan, kurikulum pendidikan, dan kritik pendidikan merupakan objek-objek kajian yang paling erat kaitannya dengan persoalan-persoalan aksiologis. Pada saat yang sama, ketiga aspek di atas juga merupakan representasi dari konsep-konsep dasar pendidikan yang meliputi wilayah hakikat pendidikan

7 J. Sudarminta, "Filsafat Pendidikan", Diktat Mata Kuliah Filsafat Pendidikan, Universitas Sanata Dharma, 1998, hlm. 44.

(ontologi dan metafisika pendidikan) dan landasan (epistemologi dan metodologi pendidikan), dua wilayah kajian yang telah diulas lebih dahulu dalam bab tiga dan bab empat.

Makna dan Tujuan Pendidikan

Adapun yang dimaksud dengan makna pendidikan dalam sub bab ini adalah pemahaman-pemahaman tentang pendidikan yang dirumuskan oleh al-Attas dan Driyarkara. Pemahaman-pemahaman tersebut meliputi hakikat dan landasan serta metodologi pendidikan, sebagaimana telah dijelaskan dalam bab tiga dan bab empat. Pemahaman-pemahaman tersebut penting untuk ditelaah lebih lanjut, karena suatu pemahaman apapun, kecenderungan ataupun substansinya akan selalu memengaruhi pemahaman atas dimensi-dimensi lainnya dalam pendidikan. Untuk alasan di atas, pemahaman pendidikan yang dirumuskan oleh masing-masing tokoh tersebut belum tentu seragam. Artinya, bisa saja dalam suatu sumber tertentu akan berbeda dengan sumber yang lain. Kemungkinan-kemungkinan tersebut dengan sengaja penulis biarkan apa adanya atau tanpa harus merumuskannya ke dalam satu pemahaman tertentu.

Sebenarnya perihal makna pendidikan sudah disinggung dalam bab-bab sebelumnya, namun makna pendidikan tersebut diungkapkan untuk kepentingan yang berbeda-beda. Bagi al-Attas, pendidikan adalah upaya penyemaian dan penanaman *adāb* dalam diri seseorang. Oleh karena itu, bagi al-Attas, pendidikan adalah proses *ta'dīb*, bukan *tarbiyyah* atau *ta'līm*.[8] Alasan al-Attas mendefinisikan pendidikan dengan proses *ta'dīb* sesungguhnya sangat sederhana. Bagi al-Attas, di dalam *ta'dīb* juga terdapat proses *tarbiyyah* atau *ta'līm*. Tentang *adāb* itu sendiri, al-Attas menjelaskan:[9]

8 Al-Attas, *Aims and Objectives Education in Islam* (Jeddah: King Abdul Aziz University, 1978), hlm. 37 dan *Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1989), hlm. 34.

9 "*Adab is recognition and acknowledgement of the reality that knowledge and being are ordered hierarchically according to their various grades and progress of*

> Adab adalah pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwasanya ilmu dan segala sesuatu yang ada itu terdiri dari hierarki yang sesuai dengan kategori-kategori dan tingkatan-tingkatannya, dan bahwa seseorang itu memiliki tempatnya masing-masing dalam kaitannya dengan realitas, kapasitas, potensi fisik, intelektual, dan spiritualnya.

Penjelasan al-Attas tersebut dijelaskan lebih lanjut oleh Wan Daud. Menurut Daud, dalam konteks hubungan antarmanusia, *adāb* merupakan norma-norma etika yang diterapkan dalam tata krama sosial. Adapun dalam konteks ilmu, *adāb* berarti disiplin intelektual yang mengenal dan mengakui adanya hierarki ilmu berdasarkan tingkat keluhurannya.[10] Lebih lanjut, Wan Daud menyimpulkan bahwa pengertian *adāb* menurut al-Attas meliputi: (1) suatu tindakan untuk mendisiplinkan jiwa dan pikiran, (2) pencarian kualitas dan sifat-sifat jiwa dan pikiran yang baik, (3) perilaku yang benar dan sesuai berlawanan dengan perilaku salah dan buruk, (4) ilmu yang menyelamatkan manusia dari kesalahan dalam mengambil keputusan dan sesuatu yang tidak terpuji, (5) pengenalan dan pengakuan kedudukan secara benar dan tepat, (6) sebuah metode mengetahui yang mengaktualisasikan kedudukan sesuatu secara benar dan tepat.

Penjelasan Wan Daud tersebut, pada satu sisi dapat dimaknai sebagai bukti yang terkait dengan konsep pendidikan, dan aksiologi pendidikan pada sisi lain. Maka, jika pendidikan dimaknai sebagai *adāb*, berarti bahwa yang dimaksud dengan pendidikan adalah proses penanaman nilai. Alasannya, pendidikan secara substansif tidak bisa dilepaskan dari upaya memasukkan pemahaman tentang apapun dan pemahaman substansinya adalah perspektif penilaian. Maka dari itu, proses pendidikan adalah proses aksiologis.

---

rank, and of one proper place in relation to that reality and to one physical, intellectual, and spiritual capacities and potentials." Al-Attas, *Concept of Education in Islam*, hlm. 27.

10 Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, terj. Hamid Fahmi, dkk. (Bandung: Mizan, 2003), hlm. 178.

Lebih lanjut, gagasan al-Attas tentang konsep pendidikan tidak sekadar mencerminkan dimensi-dimensi religiositas semata. Namun, gagasan al-Attas juga mengisyaratkan bahwa konsep pendidikan yang ia ajukan tidak lepas dari konsep manusia yang memiliki aspek spiritual.[11] Aspek spiritual ini kemudian diusung oleh al-Attas dalam ruang moralitas. Dengan demikian, konsep pendidikan juga termasuk di dalamnya adalah konsep tentang moralitas manusia. Oleh karena itu, dapat disimpulkan bahwa pendidikan adalah penanaman moral pada manusia, atau dalam bahasa al-Attas, pendidikan adalah proses *ta'dīb*.

Makna pendidikan yang dikemukakan oleh al-Attas di atas berimplikasi pada lahirnya pemahaman lain yang terkait dengan pendidikan, seperti kaitannya dengan pendidik ataupun anak didik, metode pendidikan, dan tujuan pendidikan. Dalam konteks hubungannya dengan peserta didik, pendidikan atau proses *ta'dīb* pada dasarnya mengedepankan aspek-aspek individu untuk kepentingan sosial atau agamanya. Artinya, sebagaimana dirumuskan oleh al-Attas sendiri, "...ketika menyatakan bahwa tujuan ilmu pengetahuan adalah melahirkan manusia yang baik, kami tidak bermaksud untuk melahirkan masyarakat yang baik. Karena masyarakat terdiri dari individu, melahirkan seseorang akan melahirkan masyarakat yang baik. Pendidikan adalah pembuat struktur masyarakat (melalui individu)".[12] Pemahaman tersebut diperdalam oleh Wan Daud dalam tulisannya berikut ini.[13]

> Jadi, sesuatu yang tidak diperdebatkan lagi adalah suatu filsafat pendidikan Islam yang benar (?), yang menekankan pertumbuhan dan perkembangan individual, intelektual, dan spiritual secara inheren sesungguhnya bersifat sosial. Konseptualisasi al-Attas hanya mengarahkan perhatian kita pada agen konstruksi dan rekonstruksi sosial yang sebenarnya, yaitu individu, tidak kepada keseluruhan masyarakat.

11 Al-Attas, *The Nature of Man and The Psychology of The Human Soul* (Kuala Lumpur: ISTAC, 1993), hlm. 1.

12 Al-Attas, *The Concept of Islamic Education*, hlm. 25.

13 Wan Mohd Nor Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam*, hlm. 197.

Dalam konteks metode pendidikan, proses *ta'dīb* sesungguhnya lebih komprehensif dibandingkan dengan proses metode yang tercakup dalam kata *ta'līm* (pengajaran) atau *tarbiyyah* (pendidikan). Proses *ta'dīb*, menurut al-Attas, adalah "proses pengenalan dan pengakuan—yang ditanam secara progresif dalam diri manusia—mengenai tempat yang sebenarnya dari segala sesuatu dalam suasana penciptaan yang membimbing seseorang pada pengenalan dan pengakuan terhadap keberadaan Tuhan dalam tatanan wujud dan eksistensi".[14]

Makna pendidikan yang dikemukakan oleh al-Attas di atas juga segaris lurus dengan pemahamannya tentang tujuan pendidikan. Tentang tujuan pendidikan itu sendiri, menurut al-Attas, sebagaimana dibahasakan oleh Wan Daud, adalah sebagai berikut.[15]

> Tujuan pendidikan menurut Islam bukanlah untuk menghasilkan warga Negara dan pekerja yang baik. Sebaliknya tujuan tersebut adalah untuk mencipatakan manusia yang baik. Pada September 1970, al-Attas mengajukan kepada Ghazali Syafie, yang kemudian menjadi Menteri Dalam Negeri Malaysia, "bahwa tujuan pendidikan dari tingkat yang paling rendah hingga tingkat yang paling tinggi seharusnya tidak ditujukan untuk menghasilkan warga Negara yang sempurna tetapi untuk memunculkan manusia paripurna".

Hal tersebut telah ditegaskan oleh al-Attas sendiri dalam bukunya yang lain. Menurutnya, "telah kita katakan di muka bahwa maksud mencari pengetahuan dalam Islam adalah menanamkan kebaikan atau keadilan pada manusia sebagai orang dan diri pribadi. Oleh karena itu, tujuan pendidikan dalam Islam adalah untuk

14 Al-Attas, *The Concept of Islamic Education*, hlm. 27.

15 "*...that the purpose of education in Islam is not to produce a good citizen, nor still a good worker, but a good man. In September 1970 al-Attas wrote a proposal to Ghazali Syafie, then Minister of Internal Affairs of Malaysia, 'that the philosophical objective of education from lower to the higher levels should be not the emergence of the complete citizen, but the emergence of the complete man as the ultimate goal'.*" Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice*, hlm. 130.

menghasilkan manusia-manusia yang baik".[16]

Sebelum menelaah lebih dalam atas pandangan al-Attas tentang makna dan tujuan pendidikan, penulis terlebih dahulu mengeksplorasi pandangan-pandangan Driyarkara tentang kedua tema di atas. Menurut Driyarkara, pendidikan semestinya dimaknai sebagai "fenomena fundamental atau asasi dalam kehidupan manusia". Oleh karena itu, lanjut Driyarkara, "di mana ada kehidupan, di situ bagaimanapun ada pendidikan".[17] Bagi Diryarkara, makna pendidikan tidak lain daripada makna kehidupan itu sendiri. Karena kehidupan awal manusia menghadirkan makna ketika manusia mengetahui dan menyadari tentang kehidupan itu sendiri, maka Driyarkara menegaskan bahwa "mendidik adalah membentuk manusia muda sehingga dia (manusia tersebut) merupakan keseluruhan yang utuh".[18] Maksud yang utuh tersebut adalah yang terintegrasi dari berbagai aspek kehidupan. Maksud yang utuh juga berarti manusia yang memiliki kesadaran penuh atas eksistensinya. Oleh karena itu, bagi Driyarkara, pendidikan merupakan solusi atas berbagai problem eksistensi manusia.

Secara teoretik, Driyarkara membedakan antara pendidikan dengan ilmu mendidik. Pendidikan, sebagaimana dikemukakan di atas, lebih menekankan pada aspek ontologis-antroposentris manusia sebagai subjek dan objek pendidikan. Adapun ilmu mendidik (teoretis) adalah "pandangan yang dipertanggungjawabkan secara metodis dan sistematis atas fenomena atau gejala insani yang kita sebut pendidikan".[19] Dengan demikian, dapat dipahami bahwa ilmu mendidik lebih ditekankan pada aspek metode dan sistem dari pendidikan daripada praktik pendidikan, karena untuk praktik pendidikan sering diistilahkan oleh Driyarkara dengan pengajaran.

---

16 Al-Attas, *Islam dan Sekularisme*, hlm. 221.

17 A. Sudiarja, dkk. (peny.), *Karya Lengkap Driyarkara* (Jakarta: Gramedia, 2006), hlm. 270.

18 Driyarkara, *Driyarkara Tentang Pendidikan* (Yogyakarta: Kanisius, 1980), hlm. 16.

19 *Ibid.*, hlm. 61.

Lebih lanjut Driyarkara memaparkan bahwa dimensi kemanusiaan manusia pun hendaknya dipahami dalam konteks yang lebih realistis. Dengan kalimat lain, meskipun pendidikan merupakan unsur fundamental bagi manusia, tetapi karena kepentingan-kepentingan tertentu, maka dimensi manusia muda merupakan wilayah yang justru paling penting dalam konteks pelaksanaan pendidikan. *Membentuk manusia muda* menunujukkan bahwa sasaran pendidikan harus terlebih dahulu difokuskan pada tanggang jawab kita untuk mempersiapkan generasi masa depan. Alasan lain yang dikemukakan oleh Driyarkara adalah sebagai berikut.

> Kehidupan manusia selalu merupakan "ambivalensi" atau ketidaktetapan dalam nilainya. Untuk menyingkap pikiran kita dan untuk langsung sampai ke soal yang kita perbicangkan sekarang, baiklah dikemukakan, bahwa yang merupakan ambivalensi itu, dan dalam keaadaan yang labil itu, adalah terutama *tunas muda dari setiap masyarakat*.[20]

Konsekuensi dari pemikiran Driyarkara di atas menunjukkan bahwa pendidikan dalam sekolah menengah sangat penting. Sebab, pendidikan menengah adalah pendidikan untuk generasi manusia yang sedang dalam proses pertumbuhan dan pematangan psikologisnya. Dalam konteks proses pertumbuhan dan pematangan ini, menurut Driyarkara, terdapat unsur lain yang juga masuk dalam proses pendidikan sehingga menjadi perbuatan pendidikan. Unsur yang dimaksud tersebut adalah maksud dan pengaruh dari pendidik. Kalau sudah demikian, maka menurut Driyarkara penting kiranya untuk mengetahui apa yang dimaksud oleh pendidik? Pengaruh dan maksud dari pendidik pada dasarnya mencerminkan adanya konsep tentang tujuan pendidikan. Intinya, dalam pandangan Driyarkara, tujuan pendidikan adalah menciptakan perbuatan manusia sebagai suatu *eksistensi* dalam konteks menjadi perbuatan pendidikan atau bahwa pendidikan itu termuat dalam cara *kita* berada. Untuk itu, keberadaan *kita* mencerminkan hasil

20 *Ibid.*, hlm. 12.

dari proses pendidikan itu sendiri.[21]

Bahasa *kita* yang diungkapkan di atas sementara penulis gunakan untuk menunjukkan bahwa tujuan pendidikan tidak sekadar tujuan yang lebih bersifat personal, seperti kecerdasan personal atau kemuliaan personal, tujuan juga bersifat kolektif. Driyarkara menjelaskan bahwa "pendidikan itu merupakan suatu segi dari pembudayaan umum. Sehingga, menurut Driyarkara, kepribadian nasional merupakan *pangkal tolak* dan *tujuan* dari pendidikan". Oleh karena itu, menurut hemat penulis, pendidikan memiliki tujuan kolektif, yaitu membangun suatu cita-cita manusia dalam konteksnya sebagai suatu *kepribadian nasional*.[22] Maksudnya, kepribadian manusia tidak sekadar sebagai seorang diri, tapi dalam konteksnya disederhanakan bahwa bagi Driyarkara, tujuan pendidikan adalah tujuan manusia hidup dalam dinamika dan sosialitasnya.

Dinamika dan sosialitas manusia itulah yang kemudian dalam pendidikan muncul apa yang disebut Driyarkara sebagai pengajaran. Pengajaran oleh Driyarkara dibedakan dari pendidikan. Pengajaran merupakan turunan dari pendidikan. Oleh karena itu, pendidikan jelas lebih luas dari pengajaran, namun pengajaran itu tidak lepas dari pendidikan. Untuk itulah Driyarkara menegaskan bahwa mendidik adalah hak dan kewajiban orang tua. Negara berkewajiban untuk mengakui, melindungi, dan membantu pelaksanaan hak dan kewajiban tersebut dan negara juga melaksanakan tugasnya mengenai pendidikan dengan memperkembangkan pengajaran.[23] Menurut Driyarkara, dalam pengajaran terdapat dua aspek, yaitu

---

21 Pandangan tersebut sesungguhnya tidak begitu jauh berbeda dengan makna tujuan menurut Driyarkara. Menurutnya, "tujuan itu bukanlah tujuan yang dibuat. Tujuan itu adalah tujuan kodrat manusia sendiri, tujuan dari semua tujuan itu ialah *tujuan manusia sendiri*. Barang siapa tidak mengakui tujuan itu, maka sebagai konsekuensinya harus dikatakan bahwa seluruh kebudayaan itu pada prinsipnya tidak mempunyai arti dan bahwa hidup manusia itu pada dasarnya *non-sens* belaka. Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 323-324.

22 Untuk itu, menurut penulis, maksud Driyarkara tentang *berkepribadian nasional* bukan dalam arti nasionalisme atau kebangsaan dalam kaitannya dengan wacana *nation-state*.

23 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 422-423.

aspek pendidikan dan aspek pembangunan tenaga pengajar yang cakap. Aspek pendidikan adalah substansi pendidikan itu sendiri, sedangkan aspek pembangunan tenaga merupakan infrastruktur dari pendidikan yang diselenggarakan. Oleh karena itu, pengajaran lebih condong untuk dimaknai sebagai pendidikan formal, sementara pendidikan lebih luas jangkauannya.

Sebelum berusaha untuk mencari benang merah berikut perbedaan titik tekan dari gagasan kedua tokoh di atas, penulis terlebih dahulu meminjam pandangan Jacques Maritian, sebagaimana ditulis oleh Sudarminta. Menurut Maritian, tujuan akhir dari pendidikan adalah kebebasan manusia, baik secara spiritual maupun personal.[24] Kebebasan yang dimaksud adalah kesempurnaan eksistensi setiap manusia. Oleh karena itu, menurut Sudarminta, "Berbicara tentang kebebasan, dalam arti kesempurnaan eksistensi sebagai tujuan akhir pendidikan, mengandaikan bahwa pendidikan sesungguhnya bukan hanya menyangkut pengalihan pengetahuan dan latihan keterampilan, melainkan pertama-tama pembentukan sikap hidup."[25]

Apa yang digagas oleh Sudarminta tentang kesempurnaan eksistensi dan pembentukan sikap hidup merupakan benang merah yang dapat diambil dari pemikiran al-Attas dan Driyarkara. Bagi al-Attas, pembentukan sikap hidup dalam koridor nilai-nilai atau norma-norma tertentu, atau dalam bahasanya al-Attas sebagai proses *ta'dīb*, yakni hal yang utama dalam memaknai dan merumuskan tujuan pendidikan. Sementara itu, bagi Driyarkara, justru yang utama adalah penguatan eksistensi manusia sehingga sampai pada apa yang diistilahkan olehnya dengan *hominisasi dan humanisasi*.[26]

---

24 J. Sudarminta, *Filsafat Pendidikan*, hlm. 31.

25 *Ibid*.

26 Penulis meminjam istilah yang digunakan oleh Driyarkara sendiri dalam tulisannya, *Fenomena Pendidikan*. Artinya adalah bahwa hominisasi merupakan proses pemanusiaan secara umum, sementara humanisasi adalah proses kelanjutan dari hominisasi, suatu proses yang mengantarkan manusia kepada tingkat atau martabat tertingginya sebagai manusia. Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 366.

Dengan menggunakan kerangka rumusan yang digagas oleh Sudarminta di atas, dapat disimpulkan bahwa sesungguhnya pandangan al-Attas dan Driyarkara saling melengkapi dan mengisi untuk sampai pada rumusan pemaknaan pendidikan dan tujuannya yang lebih komprehensif.

Di samping titik temu keduanya, titik pembeda dari kedua pemikir tersebut terletak pada titik tekan pemaknaan dalam merumuskan makna dan tujuan pendidikan. Bagi al-Attas, hal yang utama untuk dikedepankan adalah dimensi proses atau mekanisme berikut muatan nilai-nilai yang ada di dalamnya, dalam hal ini tentu nilai agama Islam. Sementara, Driyarkara lebih menekankan pada dimensi subjek atau pelakunya, yakni manusia. Oleh karena itu, bagi Driyarkara, pendidikan adalah fenomena insani, sementara bagi al-Attas, pendidikan adalah proses *ta'dīb*.

Titik pembeda tersebut ternyata masih memiliki alur menuju ke titik temunya. Bagi al-Attas, proses *ta'dīb* perlu menjadi titik tekan karena pemaknaan al-Attas tentang konsep manusia itu sendiri. Baginya, dualisme manusia memiliki kecenderungan untuk terpisah dan saling mengalahkan satu dengan lainnya. Keunggulan dimensi intelektual belum menjamin keunggulan spiritualnya, begitu pula sebaliknya. Bagi al-Attas, *ta'dīb* merupakan solusi alternatif, karena menurut al-Attas:[27]

> Proses penerimaan pengetahuan itu bukan disebut dengan 'pendidikan' karena pengetahuan yang dibutuhkan termasuk juga tujuan-tujuan moral dalam tindakan yang dibutuhkan oleh seseorang dengan apa yang disebut sebagai *adāb*. *Adāb* adalah tindakan yang benar yang berangkat dari disiplin diri yang didasarkan atas pengetahuan yang sumbernya adalah kebijaksanaan. Untuk

---

27 "*The process of acquisition of knowledge is not called 'education' unless knowledge that is acquired includes moral purpose that activates in the one who acquires it what I call adab. Adab is right action that springs from self-discipline founded upon knowledge whose source is wisdom. For the sake of convenience I shall translate adab simply as 'right action'. There is an intrinsic connection between meaning and action.*" Al-Attas, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam* (Kuala Lumpur: ISTAC, 2001), hlm. 16.

mudahnya saya menerjemahkan *adāb* dengan sederhana sebagai 'tindakan benar' terdapat hubungan intrinsik antara makna dan tindakan.

Dengan demikian, kesadaran atas konsep manusia sebagai makhluk dualistik, sebagaimana dirumuskan oleh tradisi filsafat Yunani dan Islam, sesungguhnya menjadi dasar atau fondasi bagi konsep *adāb* yang dikembangkan oleh al-Attas.[28]

Sementara itu, Driyarkara lebih mengedepankan manusia sebagai subjek pendidikan dalam dimensi eksistensialnya. Dimensi eksistensi manusia tidak menitikberatkan pada realitas dualisme manusia, tetapi lebih pada realitas ke-*mengada*-annya sebagai satu kesatuan fenomenal. Penekanan dimensi eksistensi manusia bukan berarti meninggalkan persoalan spiritualitas manusia. Dimensi eksistensi manusia justru menempatkan dimensi spiritualitas manusia dalam satu kesatuan eksistensi manusia yang selalu dalam porses menuju kesejatian diri manusia. Oleh karena itu, bagi Driyarkara, pendidikan merupakan hal yang fundamental. Alasannya, pendidikan bukan sekadar mengubah, menentukan, dan membentuk sikap manusia secara lahir, tetapi juga secara batin. Konsekuensi lainnya adalah bahwa proses pendidikan bukan sekadar menggarap dimensi spiritual, karena pentingnya nilai-nilai spiritual sebagaimana digagas oleh al-Attas melalui konsep *ta'dīb*-nya, juga menempatkan pendidikan sebagai proses yang penuh dengan dorongan atau gerak spiritual, gerak fundamental, atau gerak dari dalam diri manusia.[29]

Kurikulum Pendidikan

Kurikulum pendidikan tidak bisa terlepas dari makna dan tujuan pendidikan. Ketika makna dan tujuan pendidikan mengonsepsikan pendidikan, maka kurikulum pendidikan pada hakikatnya menerjemahkan konsepsi di atas dalam bentuk konkret, real,

28 Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, hlm. 44.

29 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 372-373.

dan terapan. Dengan penjelasan lain, kurikulum pendidikan selalu menerjemahkan dan sekaligus sebagai cerminan dari konsep pendidikan.

Penulis menyadari bahwa kurikulum pendidikan mencakup berbagai dimensi yang keseluruhannya terkait dalam pendidikan. Untuk itu, tanpa bermaksud mengabaikan hal tersebut, konsep kurikulum dalam konteks pembahasan ini diartikan secara sederhana.[30] Dengan meminjam konsep kurikulum yang dikemukakan oleh Peter F. Olivia, kurikulum adalah suatu rencana atau program untuk pelaksanaan pembelajaran yang mana siswa dihadapkan pada aturan main sekolah.[31]

Dengan mengambil pandangan tentang kurikulum di atas, penulis bermaksud untuk memberikan pemahaman awal bahwa konsep kurikulum yang dikemukakan oleh kedua tokoh objek penelitian ini tentu tidak dalam bentuk batasan-batasan yang kaku, tetapi lebih pada pandangan atau gagasan-gagasan umum tentang kurikulum dari kedua tokoh tersebut. Itulah yang dikehendaki dari pembahasan selanjutnya.

Kurikulum merupakan salah satu perwujudan pendidikan. Artinya, realitas pendidikan secara sederhana adalah gambaran dari realitas kurikulum. Kurikulum menjadi bagian dari perwujudan nilai-nilai konkret dari konsep pendidikan yang lebih abstrak. Dengan itu pula dapat dipahami bahwa kurikulum merupakan cerminan dan sekaligus sebagai bukti aksiologi pendidikan. Oleh karena itu, fakta-fakta atas kurikulum merupakan perwujudan dari gagasan tentang metafisika pendidikan dan epistemologi pendidikan. Pada ranah kurikulum itu pula bukti atas kekuatan atau kelemahan konsep pendidikan yang dijadikan acuan dalam ben-

30 Ahli kurikulum Peter F. Olivia menjelaskan bahwa kurikulum dapat diinterpretasikan ke dalam tigabelas pemaknaan, di antaranya kurikulum sebagai isi pembelajaran atau yang sering disebut sebagai mata pelajaran, program kajian, dan objek studi. Peter F. Olivia, *Developing the Curriculum* (Boston: Little Brown and Company, 1982), hlm. 6.

31 "*A plan or program for the learning experiences that the learner encounters under the direction of the school.*" *Ibid.*, hlm. 21.

tuk visi, misi, atau lainnya. Oleh karena itu, tepat jika Wan Daud menjelaskan pemikiran al-Attas tentang muatan (baca: kurikulum) pendidikan Islam sebagai berikut.[32]

> Kajian al-Attas mengenai muatan pendidikan Islam berangkat dari pandangan bahwa karena manusia itu bersifat dualistis, ilmu pengetahuan yang dapat memenuhi kebutuhannya dengan baik adalah yang memiliki dua aspek. Pertama, yang memenuhi kebutuhannya yang berdimensi permanen dan spiritual; dan kedua, yang memenuhi kebutuhan material dan emosional.

Lepas dari realitas keterkaitan kurikulum dengan gagasan pendidikan lainnya, al-Attas meyakini pentingnya dimensi muatan pendidikan dalam proses pendidikan secara umum. Tentang hal itu, sebagaimana dikutip oleh Wan Daud, al-Attas menjelaskan:[33]

> Sudah jelas dari hal di atas bahwa apa yang harus direncanakan dan diimplementasikan bukanlah metodologi pendidikan, yang tampaknya telah menjadi pusat perhatian mereka yang dikenal sebagai ahli pendidikan di daerah kita ini, yaitu *teknik-teknik pengajaran* seharusnya bukanlah objek utama usaha kita untuk merencanakan sistem pendidikan yang koheren dan rasional, melainkan *muatan* dari apa yang diajarkan.

Menindaklanjuti gagasan pentingnya rumusan muatan pendidikan, al-Attas menekankan tentang pentingnya konsep hierarki atau tingkatan-tingkatan dan kategorisasi-kategorisasi dalam ilmu pengetahuan. Konsep tersebut berimplikasi pada adanya kadar

---

32 "*Al-Attas starts his deliberations on the content of Islamic education from the position that since man is of a dual nature, knowledge that purports to serve him best too would be of dual aspect; the prior is that which serves his more permanent, spiritual dimension; the other, his secondary, material, and emotional mode of existence*." Wan Daud, *The Educational Philosophy and Practice*, hlm. 240.

33 "*Its clear from the above that what has to be planned and implemented is not the methodology of education, which seems to have been the preoccupation of the so called educationist in our region; that is, the teaching techniques should not be the object of priority in our endeover to plan a rational and coherent education system, but rather the content of what is being taught should demand our urgent attention*." *Ibid*., hlm. 238.

kepentingan yang berbeda antara satu ilmu dengan lainnya. Untuk itu, al-Attas menjelaskan bahwa dalam konteks muatan pendidikan harus terlebih dahulu diketahui mata pelajaran mana saja yang perlu untuk didahulukan dan mata pelajaran mana saja yang dapat diajarkan belakangan. Bahkan, al-Attas memilah ilmu pengetahuan yang diajarkan tersebut dalam kategori *fardu 'ain* (setiap Muslim wajib mempelajari ilmu pengetahuan tersebut) dan *fardu kifayah* (tidak setiap Muslim wajib mempelajari ilmu pengetahuan tersebut). Tentang dua kategori di atas sesungguhnya memiliki latar belakang pemikiran yang kuat dan merupakan salah satu pemikiran *genuine* dari al-Attas. Namun, untuk hal yang terkait dengan latar belakang, penulis kira tidak perlu dijelaskan di sini.[34]

Gagasan al-Attas di atas pada intinya berangkat dari penekanan al-Attas terhadap nilai penting atas unsur-unsur yang menjadi penopang keagamaan. Untuk itu, tidak heran jika konsep *fardu 'ain* dan *fardu kifayah* juga sebenarnya merupakan bagian dari konsep-konsep yang lahir dari diskursus keagamaan, khususnya yang ada dalam diskursus *fiqh*. Jika dipahami dalam konteks pendidikan pada umumnya, gagasan-gagasan kurikulum pendidikan al-Attas di atas sangat artifisial oleh karena gagasan-gagasan tersebut melulu berangkat dari faktor pemikiran keagamaan. Meskipun demikian, secara positif penulis mengamati adanya pertimbangan skala prioritas yang harus didahulukan untuk diberikan kepada anak didik sesuai dengan kondisi pendidikan yang ada. Itulah yang dapat penulis tafsirkan dari pemikiran dasar al-Attas tentang kurikulum.

Selain kategorisasi di atas, pemikiran al-Attas yang terkait dengan muatan pendidikan adalah pentingnya peran bahasa dalam konteks penyampaian gagasan-gagasan kunci. Bahasa tidak sekadar sebagai alat untuk menyampaikan suatu gagasan atau pengetahuan, namun bahasa juga sebagai alat dan sekaligus sebagai wadah dari gagasan-gagasan yang dikemas dan dapat diurai. Melalui bahasa,

34 Wan Daud menjelaskan secara panjang lebar tentang alasan-alasan berikut dasar-dasar yang dikemukakan oleh al-Attas tentang dua kategori tersebut. Wan Daud, *Filsafat dan Praktik Pendidikan*, hlm. 271-290. Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, hlm. 41-42.

manusia merajut eksistensinya. Itulah yang kemudian ditegaskan oleh al-Attas dalam tulisannya sebagai berikut. "Sebagaimana telah diketahui, manusia adalah hewan yang berbahasa, atau "hewan yang berbicara" (*al-hayawān an-nātiq*); dan artikulasi simbol-simbol bahasa ke dalam pola-pola pemaknaan tidak lain kecuali ekspresi-ekspresi dari dalam yang keluar, *visible*, dan dapat didengar, realitas yang tidak dapat dilihat yang kemudian kita sebut sebagai intelek."[35]

Di samping penekanan pada dimensi belajar dalam proses pembelajaran, al-Attas juga menekankan pentingnya pemahaman atas kapasitas dan kapabilitas yang dimiliki oleh peserta didik. Bagi al-Attas, peserta didik yang secara psikologis memiliki kemampuan-kemampuan untuk menyerap pengetahuan tidak saja melalui jalur kognitif, melainkan juga jalur intuitif dan motoriknya, harus dikembangkan secara integratif. Untuk itu, al-Attas selalu mengingatkan bahwa substansi proses pembelajaran adalah proses pemaknaan dan pemahaman. Pemaknaan adalah pengenalan ruang tentang apapun dalam suatu sistem. Pengenalan ini terjadi ketika hubungan sesuatu dalam suatu menjadi jelas dan dapat dipahami.[36] Dengan demikian, ada kesinambungan dan korelasi antara proses pemaknaan dan pemahaman. Pemahaman merupakan akibat dari proses pemaknaan.[37]

Sebagaimana sudah disinggung di depan, dalam membahas pemikiran al-Attas, konsep kurikulum harus dimaknai secara luas.

---

35 "*Man is, as it were, a language animal, or a 'speaking animal' (al-hayawan al-nathiq); and the articulation of linguistic symbols into meaningful patterns is no other than the outward, visible, and audible expression of the inner, unseen reality which we call the intellect (al-'aql).*" Al-Attas, *Prolegomena*, hlm. 122.

36 *Ibid.*, hlm. 123. Sebagai catatan, kajian tentang dimensi psikologis manusia ini banyak dijelaskan oleh al-Attas bukan dalam wacana pendidikan, tetapi pada wilayah metafisika. Oleh karena itu, al-Attas memberikan judul *Prolegomena to the Metaphysic of Islam* terhadap kumpulan karangannya yang membicarakan seputar persoalan di atas.

37 Lebih lanjut dari pandangan tersebut terdapat dalam sub bab dari *The Concept of Educartion in Islam* yang berjudul "The Semantic Field in the Context of Islam", hlm. 7.

Hal yang sama juga berlaku dalam menelaah pemikiran Driyarkara. Yang paling dini dikemukakan oleh Driyarkara tentang persoalan penentuan bentuk atau pola pengajaran, sebagaimana yang tercermin dalam kurikulum, adalah saran Driyarkara untuk selalu mengedepankan nilai-nilai inkulturatif dan progresif dalam arti seluas-luasnya.

Pandangan Driyarkara tersebut *termaktub* pada dalil kelima dalam *Kapita Selekta Pendidikan*. Menurut Driyarkara, "untuk membentuk konstruksi pengajaran, hendaknya pandangan kita janganlah terutama pragmatis, melainkan harus inkulturatif-progresif, dalam arti seluas-luasnya".[38] Konstruksi pengajaran penulis maknai sebagai bagian dari kompetensi dan persoalan kurikulum pendidikan, sementara konstruksi pengajaran bagi Driyarkara merupakan konstruksi pendidikan secara sistemik dan kolektif yang berbeda dengan pendidikan yang lebih umum dan individual sifatnya. Oleh karena itu, Driyarkara menjelaskan bahwa "pendidikan mendahului pengajaran. Dalam perkembangan bangsa manusia dewasa ini, pendidikan tidak bisa tidak disertai dengan pangajaran".[39]

Penekanan Driyarkara pada penghindaran sistem pengajaran pragmatis karena proses pembelajaran dengan sistem tersebut diarahkan untuk kepentingan-kepentingan artifisial, tidak utuh, sempit, dan sementara atau *ad hoc* sifatnya. Proses pembelajaran dalam pendidikan harus dibangun dengan pola progresif dan inkulturatif dalam arti bahwa proses tersebut diarahkan. Maksudnya, proses pembelajaran harus diarahkan pada upaya-upaya untuk saling mengenal dimensi kultural sekitarnya. Sebab, secara hakiki, manusia yang baru lahir pun langsung berhadapan dengan realitas budaya yang ada di sekitarnya. Sementara, pola progresif yang dimaksud, menurut Driyarkara, adalah adanya semangat dinamis oleh modal *geist* (spirit atau jiwa) manusia dalam berbudaya dan berkebudayaan.[40]

38 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 425.

39 *Ibid*., hlm. 423.

40 *Ibid*., hlm. 428.

Penulis memahami bahwa Driyarkara tidak sepenuhnya menolak proses pengajaran dan kurikulum pendidikan yang berbasis pragmatis. Penolakan Driyarkara terhadap proses pengajaran pragmatis lebih disebabkan oleh kekhawatiran akan munculnya sikap *instant* di kalangan pendidikan. Yang jelas, bagi Driyarkara, proses pengajaran harus menghasilkan tenaga-tenaga yang terampil atau memiliki kecakapan, baik secara mekanis-teknis, praksis, maupun multiguna untuk kepentingan sosial. Driyarkara menulis dalil kesembilan sebagai berikut. "Pengajaran harus lebih memerhatikan segi praktis dan berdiri di tengah-tengah kehidupan masyarakat sehari-hari."[41]

Di samping visi inkulturatif-progresif, kurikulum pendidikan, menurut Driyarkara, harus mencerminkan nilai-nilai fungsionalnya, baik untuk diri sebagai manusia maupun untuk masyarakat sebagai komunitas manusia. Untuk itu, mata pelajaran harus memiliki fungsi edukatif terhadap anak didik, di samping juga fungsi kognitifnya. Driyarkara menjelaskan, "Dalam isi sebagai unsur yang sangat penting termuat mata pelajaran-mata pelajaran, jadi ini pun harus bersifat mendidik."[42]

Driyarkara juga menekankan pentingnya penyebaran mata pelajaran untuk melahirkan berbagai dimensi pola pandang yang tercipta pada anak didik sehingga anak didik tidak dibentuk dengan *satu cara memandang*. Hal itu penting dilakukan, karena pendidikan tidak menjadikan manusia sebagai robot, tetapi pendidikan menjadikan manusia menjadi dirinya sebagai manusia yang berbudaya. Oleh karena itu, yang terpenting bagi suatu mata pelajaran "*ialah bagaimanakah suatu mata pelajaran tersebut membantu dalam pembudayaan si anak dan dengan demikian membantu dalam menjadi manusia*".[43]

Penekanan pada dimensi kebudayaan itulah yang kemudian mendorong Driyarkara untuk menekankan nilai dan posisi pen-

41 *Ibid*., hlm. 432.

42 *Ibid*., hlm. 439.

43 *Ibid*., hlm. 448.

ting ilmu-ilmu sosial atau humaniora dalam pendidikan, khususnya di sekolah tingkat menengah. Driyarkara memberikan alasan bahwa "kelompok mata pelajaran sosial membantu manusia muda dalam pertumbuhannya untuk melihat dunianya sebagai *mit-welt* dan dirinya sendiri sebagai *mit-sein*".[44]

Dari paparan di atas, jelas bahwa dalam melihat kurikulum, al-Attas lebih menekankan dimensi materi ajarnya daripada dimensi anak didiknya. Bahkan, perspektif ilmu pengetahuan menjadi unsur utama dalam proses pembentukan karakter suatu kurikulum. Sebaliknya, Driyarkara lebih menekankan dimensi peserta didiknya daripada materi ajar atau ilmu pengetahuannya. Driyarkara juga menunjukkan bahwa dimensi atau perspektif kemanusiaan harus menjadi tolok ukur dari perumusan suatu kurikulum. Itulah titik beda keduanya. Adapun titik temunya terletak pada kedua pemikir tersebut menekankan pentingnya dimensi psikologis anak didik dalam proses pembelajaran atau perumusan kurikulum pada umumnya.

Kritik Pendidikan

Berkaitan dengan hubungan antara kritik pendidikan dan aksiologi, penulis memulainya dengan pandangan Driyarkara berikut ini. "Kritik adalah penilaian sehat yang berdasarkan alasan rasional tanpa sentimen dan sikap emosional."[45] Meskipun latar pandangan tersebut tidak terkait langsung dengan persoalan pendidikan, apa yang disampaikan oleh Driyarkara di atas merupakan kerangka konseptual. Oleh karena itu, maksud kritik dalam konteks pembahasan dalam sub bab ini adalah penilaian atas fenomena pendidikan berikut argumentasi dan orientasi yang dimaksud.

Kritik pendidikan sangat penting sebagai upaya untuk perbaikan-perbaikan pendidikan secara menyeluruh, baik dalam konteks untuk kepentingan hari ini maupun untuk kepentingan yang akan

44 *Ibid*., hlm. 453. Driyarkara mengartikan *mit-welt* sebagai dunia bersama dan *mit-sein* sebagai ada bersama.

45 *Ibid*., hlm. 647.

datang. Kritik pendidikan merupakan proses yang secara terus-menerus dilakukan oleh pelaksana pendidikan dan masyarakat.

Dalam diskursus pendidikan kontemporer, salah satu tokoh yang sering mengusung kritik pendidikan adalah Paulo Freire. Freire banyak menyinggung tentang dunia pendidikan, baik di negara-negara berkembang maupun negara-negara maju. Menurut Freire, mereka masih menempatkan pendidikan sebagai bagian dari alat kepentingan-kepentingan tertentu. Oleh karena itu, Freire selalu mengingatkan atas realitas-realitas pendidikan yang justru menjadi lembaga-lembaga pembungkam kreativitas (*pedagogy of the oppressed*). Pendidikan semestinya menjadi lembaga yang membebaskan (*education for freedom*) dan menumbuhkan kesadaran kritis (*education for critical consciousness*) bagi generasi masa depan.[46]

Dengan gambaran Paulo Freire di atas, mungkin terlalu jauh untuk memahami apa yang digagas oleh al-Attas sebagai sosok yang selalu berpegang teguh pada tradisi keilmuan dan pemikiran keislaman abad pertengan,[47] dan Driyarkara sebagai sosok yang tentu saja berpikir dalam konteks zaman di mana ia hidup dan memperoleh pendidikannya. Namun demikian, bukan berarti kedua tokoh tersebut tanpa melakukan kritik atas fenomena pendidikan yang ada. Mereka tentu melakukannya, bahkan gagasan mereka tentang pendidikan muncul oleh kritik mereka atas realitas pendidikan yang ada pada waktu itu. Permasalahannya adalah ke mana tujuan dan apa muatan kritik al-Attas dan Driyarkara terhadap pendidikan? Itulah kira-kira yang penting dalam konteks penelitian ini. Untuk menjawab persoalan tersebut, penulis membagi dalam dua tema bahasan. Bahasan *pertama*, meliputi kritik kedua tokoh tersebut tentang pendidikan, dan bahasan *kedua*, meliputi kritik terhadap

46 Gagasan-gagasan Paulo Freire di atas penulis dapatkan dari beberapa karyanya yang berjudul *Pedagogy of the Oppressed* (London: Penguin Books, 1973); *Education for Critical Consciousness* (New York: Continuum, 2000); dan Majalah *Basis*, No. 1-2, Tahun Ke-50, Januari-Februari, 2001.

47 Yang dimaksud dengan tradisi keilmuan dan pemikiran keislaman abad pertengahan adalah tradisi perkembangan pola keilmuan, wacana, dan pemikiran yang ada di kalangan Islam sesudah abad kesepuluh Masehi.

pemikiran kedua tokoh tersebut tentang pendidikan.

Sebagaimana dikemukakan di atas, bahwa suatu pemikiran muncul dari kegelisahan realitas yang ada. Kegelisahan adalah suatu sikap kekurangpuasan seseorang untuk kemudian dibarengi dengan upaya-upaya solusi yang konkret dan dapat dilakukan. Semua itu merupakan kritik terhadap realitas yang ada. Untuk itu, kritik bukan menyalahkan, kritik berarti suatu sikap kritis terhadap fenomena yang ada untuk kemudian ditawarkan solusinya.

Bagi al-Attas, hal utama yang paling menggelisahkan hatinya dalam melihat realitas pendidikan yang ada adalah fakta bahwa pendidikan selalu dikemas oleh kepentingan-kepentingan pragmatis yang lepas dari substansi persoalan. Hal itu sangat jelas dikemukakan oleh al-Attas dalam sepucuk suratnya yang ia kirimkan kepada Menteri Pendidikan Malaysia pada waktu itu, Ghazalie Syafie. Sebagaimana ditulis ulang oleh Wan Daud, al-Attas menegaskan,[48] "Sekolah dan universitas masih menggunakan pengetahuan yang salah dan menanamkan nilai-nilai yang dihasilkan oleh masyarakat pinggiran, yaitu masyarakat yang tampaknya terputus dari masa lalu dan seolah-olah tidak memiliki *sense of belonging* (rasa memiliki), baik terhadap Timur maupun Barat. Pengetahuan salah yang dihasilkan oleh masyarakat marginal adalah pengetahuan yang kurang tepat yang dihasilkan oleh intelektual-intelektual Muslim." Hal ini sebagaimana ditulis oleh Wan Daud berikut ini.[49]

48 "*The schools and universities are still dispensing erroneous knowledge and inculcating fallacious and dangerous values productive of a marginal society: a society that seems to have been cut off from the past and to have no sense of belonging either to the East or the West*." Wan Daud, *The Educational Philosophy*, hlm. 238.

49 "*But what al-Attas means in the phrase quoted in the paragraph above does not refers to political and bureaucratic marginalization at all, it rather refers to an intellectual-cultural phenomenon in which Muslim leaders and policy makers in various sectors are trapped. They do not understand profoundly both Islam and their own cultural tradition and the true spirit of the West which they so much admire and which are deeply imbedded in the religious, philosophical, mythological, and national histories of the major segment of the Western civilization*." *Ibid*., hlm. 238-239.

Namun, apa yang al-Attas maksud dengan ungkapan yang dikutip dalam paragraf di atas tidak merujuk pada marginalisasi politis dan birokratis sama sekali, tetapi merujuk pada gejala-gejala intelektual-kultural yang di dalamnya pemimpin Muslim dan pembuat kebijakan dalam pelbagai sektor terjebak. Mereka tidak memahami dengan benar Islam dan tradisi kultural mereka sendiri serta hakikat semangat Barat yang sangat mereka kagumi dan yang melekat dalam sejarah agama, filsafat, mitologi, dan kebangsaan kebudayaan Barat.

Itulah kritik al-Attas atas realitas intelektual Muslim kontemporer. Realitas tersebut tentu dihasilkan dari suatu sistem dan nalar tentang pendidikan yang dibangun ataupun tumbuh dari dalam kalangan umat Islam itu sendiri dan dari pengaruh luar.

Sesungguhnya kritik di atas telah lama disampaikan oleh al-Attas dalam berbagai forum dan tulisan yang ia terbitkan. Dalam salah satu karyanya yang cukup terkenal dan paling awal, *Aims and Objectives of Islamic Education*, tepatnya pada bagian pendahuluan, al-Attas menegaskan bahwa problematika pendidikan dalam dunia Islam disebabkan oleh faktor eksternal dan internal. Faktor eksternal adalah pemahaman umat Islam yang telah diinfiltrasi.

> "...benar bahwa pemikiran Muslim sekarang sedang mengalami proses infiltrasi yang cukup mendalam pada elemen-elemen budaya dan intelektual yang meminggirkan Islam, tetapi untuk mengatakan sebab-sebab faktor eksternal tersebut hanya sebagian saja benarnya".[50]

Meski demikian, faktor internal juga memengaruhi proses degradasi pendidikan Islam secara umum. Tentang faktor internal tersebut, al-Attas menjelaskan, "Sedangkan sebab internal atas dilema yang kami sendiri temukan, suatu problem dasar yang dapat disederhanakan sebagai bukti krisis tunggal sederhana dapat saya

50 "*Its is true that the Muslim mind is now undergoing profound infiltration of cultural and intellectual elements alien to Islam; but to say that the causes are derived from external sources is only partly true.*" Al-Attas, *Aims and Objectives of Islamic Education*, hlm. 1.

katakan sebagai *hilangnya adab*."[51]

Faktor eksternal dan internal tersebut di atas menggumpal dalam kesatuan problematika pendidikan Islam. Al-Attas mengingatkan bahwa faktor-faktor tersebut kemudian menjadi suatu hal yang dilematis. Artinya bahwa problematika pendidikan akan lebih lanjut mengakibatkan persoalan-persoalan lain yang ada di luar wacana pendidikan. Oleh karena itu, al-Attas menegaskan terhadap pentingnya memahami berbagai faktor yang memberikan pengaruh bagi proses pendidikan. Hal ini sebagaimana dijelaskan oleh al-Attas sebagai berikut.[52]

1. Kebingungan, dan kesalahan dalam pengetahuan, membentuk kondisi:
2. Hilangnya adab dalam masyarakat; suatu hal yang muncul dari kondisi (1) dan (2) tersebut adalah:
3. Munculnya para pemimpin yang di bawah standar untuk kepemimpinan utama di kalangan masyarakat Muslim; pemimpin yang tidak memiliki moralitas yang tinggi, standar intelektual dan spiritual, yang dibutuhkan bagi kepemimpinan keislaman; pemimpin melanggengkan keadaan yang demikian itu dan memastikan kontrol secara terus-menerus atas urusan-urusan kemasyarakatan oleh pemimpin seperti mereka itulah yang mendominasi seluruh bidang.

Lepas dari kemungkinan adanya berbagai kritik dan keprihatinan yang diajukan oleh Al-Attas, beberapa pokok pemikiran tentang fakta merananya pendidikan Islam kemudian menginspirasi al-

51 "*As to the internal causes of the dilemma in which we find ourselves, the basic problem can—it seems to me—be reduced to single evident crisis which I would simply call the loss of adab.*" *Ibid*.

52 "*1. Confusion, and error in knowledge, creating the condition for:*
2. The loss of adab within the community. The condition arising out of (1) and (2) is:
3. The rise of leaders who are not qualified for valid leadership of the Muslim community, who do not possess the high moral, intellectual and spiritual standards, required for Islamic leadership, who perpetuate the condition in (1) above and ensure the continued control of the affairs the community by leaders like them who dominate in all field." *Ibid., hlm. 2-3.*

Attas untuk mengusulkan berbagai konsep pendidikan, mulai dari basis ontologis, dasar-dasar fundamen, metodologi, dan pokok-pokok aksiologisnya, sebagaimana telah dikemukakan dalam bab-bab terdahulu. Permasalahannya sekarang adalah apakah jawaban atau solusi al-Attas sesuai dengan persoalan yang ada ataukah justru melenceng dari persoalan substantif pendidikan Islam. Jawaban itulah yang menjadi fokus kritik, dalam makna yang kedua, atau kritik penulis selanjutnya.

Menangkap kegalauan al-Attas sangatlah jelas bahwa persoalan dalam pendidikan bagi al-Attas akan membawa dampak yang cukup mendalam dan meluas terhadap eksistensi masyarakat Muslim secara menyeluruh. Oleh karena itu, gagasan-gagasan yang ditangkap oleh al-Attas di atas merupakan intisari dari dampak-dampak tersebut, seperti lemahnya kepemimpinan yang kemudian dibebankan kepada pendidikan sebagai pemberi solusi. Namun, menurut hemat penulis, justru di sinilah titik lemah pemikiran al-Attas, seharusnya al-Attas mampu memilah-milah persoalan. Tidak semua persoalan yang ada di masyarakat merupakan akibat dari paradigma pendidikan, sebagaimana juga diyakini bahwa tidak semua persoalan di masyarakat mampu diselesaikan oleh pendidikan, apapun paradigmanya. Dengan demikian, pola "tiga problematika" yang diusung oleh al-Attas di atas, menurut hemat penulis, kurang tepat untuk dijadikan sebagai murni problematika dialektik pendidikan.

Karakter kegelisahan sesungguhnya hampir sama dengan Driyarkara. Artinya, mereka sama-sama menempatkan problematika sosial yang luas dalam kotak solusi pendidikan yang secara keilmuan sempit ruangnya. Hal ini sebagaimana diungkapkan oleh Driyarkara berikut ini. "Berdasarkan rumusan ini, bisa lebih tampak bahwa problematika pendidikan adalah problem eksistensi (keberadaannya) dan harus ditinjau melalui eksistensi manusia dengan segala macam perlibatan dan dialektikanya."[53] Artinya, problematika pendidikan tidak sekadar problem eksistensi pendi-

53 Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 272.

dikan semata, namun juga problema eksistensi manusia. Menurut Driyarkara, sebagaimana telah dijelaskan di depan, pendidikan merupakan perbuatan fundamental manusia. Dinamika manusia adalah dinamika edukasi diri manusia. Dengan demikian, jika ada problem dalam pendidikan, berarti ada problem dalam manusia, begitu pula sebaliknya. Driyarkara kembali menjelaskan keterkaitan antara problem pendidikan dengan proses dan dinamika transformasi sosial budaya yang terus-menerus tanpa henti.[54] Kedua problem di atas, eksistensi manusia dan peralihan budaya, disimpulkan oleh Driyarkara berikut ini.[55]

> Untuk menghindarkan salah paham dan untuk tidak mempermudah soal, baiklah kami katakan lebih dahulu bahwa kita masih akan tetap berhadapan dengan problem raksasa, yaitu problem pendidikan dalam waktu peralihan zaman. Baiklah juga kita tambahkan bahwa mengenai problem-problem yang fundamental dalam kehidupan manusia, seperti problem pendidikan, tidak ada pemecahan yang definitif dan bahwa tiap-tiap pemecahan akan membawa problem baru.

Seperti halnya terhadap al-Attas, penulis juga tidak menutup kemungkinan atas berbagai problematika pendidikan lainnya yang diusung oleh Driyarkara. Namun, problem di atas berulang kali disampaikan oleh Driyarkara, sehingga usulan-usulan yang ia canangkan pun tidak lepas dari kaitannya dengan problematika tersebut. Untuk itu, penulis merasa cukup untuk mengambil satu *sample* pemikiran di atas untuk dijadikan sebagai dasar kritik bagi Driyarkara dan dasar kritik penulis atas pemikiran Driyarkara.

Ada berbagai alasan yang melatari pemikiran Driyarkara untuk menekankan konsentrasi pendidikan sebagai suatu aktivitas fundamental manusia. Di antara alasan-alasan tersebut adalah posisi Driyarkara sebagai seorang filsuf yang sangat mumpuni dalam bidang manusia dan kemanusiaan.[56] Kemampuan ini sering kemudian

54 *Ibid.*, hlm. 277.

55 *Ibid.*, hlm. 294.

56 Untuk itu, Driyarkara menulis buku tersendiri tentang manusia dan kemu-

dimaknai sebagai suatu keterpengaruhan Driyarkara atas pemikiran personalisme.[57] Bahkan, Driyarkara dikatakan sebagai seorang pemikir yang mengikuti aliran yang secara umum diikuti oleh para teolog Kristen yang berkembang pesat di Eropa pada era tahun 1950-an.[58] Oleh karena itu, menurut hemat penulis, tidaklah keliru jika kemudian disimpulkan bahwa pemikiran pendidikan Driyarkara dipengaruhi oleh pemikiran yang berkembang di kalangan para teolog Kristen di atas.

Pemikiran pendidikan Driyarkara juga dilatarbelakangi oleh suatu pemikiran eksistensialisme. Pada saat yang sama, sebagaimana ditulis oleh pengantar penyunting *Karya Lengkap*-nya, ada penjelasan bahwa sesungguhnya eksistensialisme merupakan anak kandung personalisme. Oleh karena itu, sangatlah wajar jika kemudian Driyarkara sering menggunakan konsep-konsep eksistensialisme untuk menguraikan berbagai analisis filsofisnya tentang pendidikan.

Meski demikian, Driyarkara lebih mengedepankan dimensi-dimensi personalismenya. Driyarkara memberikan alasan bahwa personalisme merupakan suatu ajaran tentang manusia dan kemanusiaan yang selalu mengedepankan pentingnya pemaknaan tentang kodrat manusia yang tidak pernah lepas dari garis *teistik* atau pengakuan akan hubungan manusia dengan Tuhannya.[59]

Dapat penulis tegaskan bahwa pemikiran pendidikan Driyarkara tidak sepenuhnya berangkat dari problematika pendidikan. Pemikiran pendidikan Driyarkara justru banyak terinspirasi dari

dian diterbitkan dengan judul *Filsafat Manusia*.

57 Personalisme adalah suatu aliran pemikiran yang berkembang sebagai suatu reaksi atas pemikiran idealisme, empirisme, psikologisme, dan sosialisme yang semuanya cenderung mereduksikan manusia dalam entitas atau fungsi-fungsi impersonal, tidak sadar, tanpa kerohanian. Driyarkara, *Karya Lengkap*, hlm. 11.

58 Oleh pengantar buku pertama dalam *Karya Lengkap Driyarkara* dijelaskan bahwa di antara teolog Kristen yang menganut aliran personalisme adalah F. Ebner, L. Binswanger, Romano Guardini, dan Gabriel Marcel. *Ibid*.

59 *Ibid*., hlm. 11-12.

perkembangan pemikiran filsafat dan teologi yang berkembang di Eropa pada era tahun 1950-an. Untuk itu, tidak aneh jika kemudian gagasan-gagasan Driyarkara tentang pendidikan terkesan sangat umum atau general sifatnya.[60] Implikasinya, setiap gagasan tentu perlu diberi tafsir ulang dan diaplikasikan dalam dunia pendidikan secara konkret.

Uraian kritik atas pemikiran pendidikan, baik yang secara tegas dikemukakan oleh al-Attas dan Driyarkara maupun kritik-kritik penulis sendiri terhadap kedua tokoh tersebut, terdapat kesamaan pola kritik. Kesamaan tersebut di antaranya adalah adanya basis teologis dalam penjelasan reflektif tentang pendidikan. Basis teologis ini merupakan usungan paradigmatik yang digagas oleh al-Attas dan Driyarkara. Perbedaannya adalah bahwa al-Attas lebih memilih jalur secara terang-terangan, bahkan sampai muncul gagasan tentang islamisasi pengetahuan. Sementara itu, Driyarkara lebih mengikuti alur pemikiran Kristen modern di Eropa yang berusaha bangkit dari kungkungan pemikiran filsafat modern yang cenderung meninggalkan nilai-nilai dan tradisi religiositas Kristen pada saat euforia modernitas, baik secara material maupun intelektual.

Kesamaan lainnya adalah bahwa baik al-Attas maupun Driyarkara lebih mengedepankan rumusan-rumusan teoretik-konseptual tentang pendidikan daripada praktik pendidikan. Oleh karena itu, gagasan-gagasannya tentang pendidikan adalah gagasan-gagasan tentang filsafat pendidikan. Gagasan filsafat pendidikan al-Attas lebih menekankan pada aspek penggugatan atas praktik pendidikan di masyarakat yang terlalu jauh diracuni oleh pemikiran materialistik dan sekularistik. Kedua pola pemikiran tersebut menjauhkan pendidikan dari tujuan awalnya sebagai suatu benteng penopang terlaksananya proses transformasi nilai-nilai. Sementara itu, gagasan filsafat pendidikan Driyarkara lebih menekankan pada

60 Penilaian demikian itu juga dikemukakan oleh J. Sudarminta dalam tulisannya yang berjudul "Relevansi dan Keterbatasan Gagasan Driyarkara Tentang Pendidikan", dalam *Jurnal Diskursus*, Vol. 6, No. 2, Oktober 2007, hlm. 158-160.

aspek pentingnya peran pendidikan dalam proses transformasi diri manusia dan transformasi sosial. Menurut penulis, keduanya sama-sama menjalankan gerak dinamika pendidikan untuk menopang keberlanjutan eksistensi manusia.

Dengan demikian, baik al-Attas maupun Driyarkara sama-sama belum menyentuh persoalan konkret yang dihadapi oleh dan dalam dunia pendidikan. Persoalan konkret tersebut di antaranya meliputi: upaya meningkatkan mutu pendidikan, kompetensi pendidikan, kurikulum pendidikan, evaluasi pembelajaran, dan banyak hal lain yang erat kaitannya dengan berbagai persoalan pendidikan yang selalu dihadapi setiap hari oleh para pelaku pendidikan. Olah karena itu, seyogianya jika pemikiran pendidikan betul-betul berangkat dari persoalan konkret dalam praktik pendidikan berikut solusi-solusi yang ditawarkan untuk persoalan tersebut. Jika pola pemikiran yang demikian itu menjadi tradisi dalam setiap refleksi atas pendidikan, niscaya pendidikan yang ada sekarang ini selalu dalam cerminan menuju kesempurnaannya. Sayangnya, kritik pendidikan selalu dilakukan oleh pihak atau pengamat dari luar institusi pendidikan, sementara orang-orang yang ada di dalam dunia pendidikan tidak mempunyai tradisi untuk mengkritik dirinya sendiri dan bahkan selalu berupaya untuk merespons secara defensif kritik-kritik yang dialamatkan kepadanya. ❖

Bab VI
Penutup

BAB VI
PENUTUP

Kesimpulan

Setelah penulis menelaah, menganalisis, dan kemudian mendeskripsikan pemikiran pendidikan Naquib al-Attas dan Driyarkara dalam setiap bab dalam penelitian ini, penulis menyimpulkan bahwa telaah atas nilai-nilai filosofis pendidikan sangat diperlukan untuk memahami pendidikan sebagai proses pembentukan sikap, intelektual, dan emosi yang fundamental dalam diri manusia.

Memahami nalar-nalar filosofis pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara merupakan upaya pemahaman atas gagasan-gagasan pokok dan mendasar tentang pendidikan dari kedua pemikir pendidikan tersebut. Gagasan-gagasan pokok tersebut adalah sebagai berikut.

Pertama, hakikat pendidikan dalam pemikiran al-Attas dan Driyarkara adalah pengejawantahan nilai ketuhanan dan nilai insani dalam pengembangan dan aktualisasi diri manusia. Perlu ditekankan bahwa menurut Driyarkara, hakikat pendidikan pada pengejawantahan nilai-nilai insani; sedangkan al-Attas pada nilai-nilai ketuhanan. Meski demikian, baik al-Attas maupun Driyarkara sama-sama menjunjung tinggi nilai-nilai perenialistik dalam pendidikan. Upaya tersebut diterjemahkan oleh pemahaman al-Attas sebagai nilai-nilai ketuhanan, dan oleh pemahaman Driyarkara sebagai nilai-nilai yang terkandung dalam subjek manusia. Pada saat yang sama, keduanya bertemu dalam suatu pemahaman bahwa memperbincangkan pendidikan tidak sebatas hanya pada ruang lingkup mendasar pendidikan semata (pembelajaran, pendidik, anak didik, dan sarana). Memperbincangkan pendidikan yang

paling hakiki ternyata menunjukkan bahwa pendidikan juga bagian dari perbicangan tentang realitas makrokosmos dan kemanusiaan yang lebih luas.

Tentang keterkaitan dengan Tuhan, manusia, dan kosmos dalam diskursus pendidikan yang digagas oleh al-Attas dan Driyarkara ini, keduanya memiliki titik tekan yang berbeda. Al-Attas lebih menekankan pada nilai-nilai ketuhanan dan keagamaan dalam pendidikan untuk membentuk kepribadian manusia yang luhur atau beradab. Adapun Driyarkara lebih menekankan pada pentingnya mengeksplorasi nilai-nilai kemanusiaan untuk menunjukkan bahwa diri manusia itu sebagai manusia yang beragama. Dengan demikian, penulis menyimpulkan bahwa ada pola dan argumentasi yang berlawanan arah antara al-Attas dan Driyarkara tentang bagaimana dan di mana konsep-konsep metafisika digunakan dan diapresiasikan dalam pemikiran pendidikan. Meskipun berlawanan arah, keduanya bertemu pada satu titik, yaitu bahwa pendidikan dalam tataran hakiki memiliki korelasi dan interaksi secara mendalam dalam kepentingan untuk diri manusia dalam realitas kosmosnya di dunia dan dalam konteks keimanan kepada Tuhannya. Dimensi-dimensi ontologis al-Attas menghadirkan pendidikan bernuansa teologis atau pemikiran pendidikan dengan basis idealistik-religius yang kuat tanpa meninggalkan dimensi kemanusiaannya. Sementara itu, Driyarkara sebaliknya, ia menghadirkan konsep pendidikan bernunsa humanistik dan ternyata memiliki dasar-dasar teologis yang kuat pula.

Landasan pendidikan merupakan upaya penelusuran tentang pola nalar dan pemikiran yang paling mendasar tentang dasar pijak atau topangan pemikiran pendidikan. Untuk itu, penelaahan yang diperlukan adalah memahaminya melalui dimensi epistemologi dan metodologi pendidikan. Hasilnya, menurut penelusuran penulis, pemahaman atas landasan pemikiran pendidikan yang digagas oleh al-Attas dan Driyarkara berangkat dari suatu pemahaman bahwa manusia sebagai subjek yang mengetahui merupakan fitrah manusia. Dalam tahap berikutnya, pengetahuan-pengetahuan yang

disimpulkan berkembang sedemikian rupa dalam ruang yang tersistematisasi melalui forum pendidikan, dan dalam struktur yang terklasifikasi melalui konsep pengetahuan dan pembidangan ilmu pengetahuan. Pendidikan sebagai media yang mewadahi proses perjalanan dan pembelajaran manusia dalam mengasah dan mengembangkan pengetahuan, dan struktur keilmuan yang mencerminkan adanya konsep dan pembidangan ilmu tersebut, merupakan gambaran nyata atas landasan dan struktur bangun pendidikan yang digagas oleh al-Attas dan Driyarkara. Landasan tersebut menjadi topangan bagi proses pembelajaran dalam metode-metode pendidikan. Jelasnya, dalam dimensi epistemologis dan metodologis, al-Attas lebih mengedepankan dimensi transendentalistiknya, sementara Driyarkara lebih mengedepankan dimensi eksistensialistiknya. Pada saat yang sama, keduanya sepakat bahwa landasan berpikir tentang pendidikan dan kerangka metodologinya tidak kalah penting dibandingkan dengan persoalan pendidikan itu sendiri.

Bagi al-Attas, pentingnya metode pendidikan berangkat dari konsep pendidikan yang terdiri atas tiga unsur dasar, yaitu proses, kandungan atau isi, dan penerima, yaitu manusia. Makna proses di sini menurut al-Attas adalah metode. Namun, antara unsur proses dan penerima sebenarnya menjadi satu kesatuan, karena penerima adalah manusia yang memiliki akal untuk menerjemahkan dan mengartikulasikan bagaimana proses itu dapat berjalan. Itulah yang juga melatarbelakangi pandangan al-Attas bahwa pendidikan itu adalah proses *ta'dīb*. Karena pendidikan adalah proses *ta'dīb*, menurut al-Attas, maka proses pembelajaran dalam pendidikan sebenarnya tidak dapat diperoleh melalui suatu metode tertentu. Bagi al-Attas, metode belajar sangat berkait dengan dimensi-dimensi yang bersifat etis-spiritual. Komitmen ini berangkat dari konsep tauhid sebagai basis pemahaman ataupun metode. Itulah suatu metode yang bersifat holistik antara substansi pendidikan sebagai proses transmisi pengetahuan (*al-'ilm*), tujuan pendidikan sebagai proses penerapan pengetahuan (*al-'amal*), dan fungsi pendidikan sebagai proses pembentukan manusia yang beradab (*ta'dīb*), di

samping melalui pancaindra, baik lahir seperti perasa tubuh, perasa lidah, penciuman, penglihatan, dan pendengaran maupun batin (*common sense*) seperti representasi, estimasi, ingatan, pengingatan kembali, dan imajinasi.

Sementara itu, gagasan-gagasan metodologi pendidikan Driyarkara tertimbun di antara gagasan-gagasan reflektif Driyarkara tentang pendidikan yang secara umum berangkat dari intisari gagasan Driyarkara tentang pendidikan *sebagai pe-manusia-an manusia muda*, dan pendidikan dalam ruang lingkup dan basis keluarga menjadi sangat menentukan. Oleh karena itu, metode-metode Driyarkara lebih menitikberatkan pada dimensi psikologis seperti relasi dan interaksi dalam keluarga, seperti konsep cinta kasih.

Driyarkara lebih lanjut mengusulkan pentingnya metode pendidikan yang memiliki basis inkulturatif dan progresif. Proses pendidikan pada dasarnya merupakan proses yang berjalan secara sistematis dan dilaksanakan dengan tidak terjebak dalam metode tunggal dan atau pemutlakan satu metode. Namun demikian, secara umum dapat dikatakan bahwa secara metodologis, sebagaimana diakui oleh Driyarkara sendiri, refleksi-refleksinya tentang pendidikan selalu dikemas dengan metode *eksistensilistiko-fenomenologika*. Maksudnya, sesuai pemahaman penulis, metode eksistensialisme, fenomenologi, serta logika yang kuat selalu dijadikan sebagai seperangkat cara untuk memahami pendidikan.

Perbedaan pemikiran kedua tokoh tersebut dapat dikaji baik dari konsep maupun isinya. Dilihat dari konsep, al-Attas dan Driyarkara masing-masing berbeda dalam memaknai metodologi. Al-Attas lebih menekankan pada upaya perumusan berbagai metode yang dapat diterapkan dalam proses pembelajaran. Sementara, Driyarkara lebih menitikberatkan pada pemahaman suatu metodologi dalam konteks paradigma pengetahuan. Dengan demikian, rumusan metodologi pendidikan Driyarkara lebih dalam maknanya, di mana metodologi berkaitan dengan persoalan substansi pengetahuan dan substansi pendidikan. Adapun dari sisi muatan metodologi, karena al-Attas cenderung memaknainya dalam kon-

teks praksis pendidikan, maka al-Attas mengusulkan beberapa kriteria metode yang cenderung berkarakter etis, teologis, dan spiritual. Di sisi lain, Driyarkara memaknai metodologi dalam ruang teoretik. Driyarkara mengusulkan agar metode pendidikan secara teoretik dirumuskan dalam penekanan dan suasana yang lebih mengedepankan dimensi eksistensi dan fenomena kemanusiaan yang dikemas dalam pola-pola yang logis. Mengamati secara mendalam pemikiran al-Attas dan Driyarkara, penulis belum menemukan perumusan konsep metodologi yang hendak diusung atau dikembangkan dalam konteks keterkaitannya dengan bahan ajar atau materi pelajaran. Hal ini penting, karena metode atau dalam konsep abstraksinya sebagai metodologi, pada tataran yang paling sederhana, selalu berkait kelindan dengan upaya-upaya bagaimana bahan ajar dapat dipresentasikan secara baik, sehingga dapat dipahami oleh peserta didik secara memadai.

Kedua, pemahaman atas pemikiran nilai-nilai pendidikan yang digagas oleh al-Attas dan Driyarkara berangkat dari diskursus yang paling mendasar, yaitu tentang makna, tujuan pendidikan, dan kurikulum pendidikan. Ketiganya merupakan perwujudan dari muatan nilai-nilai tertentu yang ada dalam proses pendidikan. Al-Attas dan Driyarkara sama-sama mengusung pemikiran idealisme pendidikan. Pendidikan tidak sekadar suatu tahap yang harus dilewati dalam perjalanan kehidupan, pendidikan adalah perbuatan manusia yang paling fundamental. Alasannya, dari proses itulah manusia dapat mewujudkan dirinya sebagai manusia yang sejati; manusia yang tidak sekadar hominisasi, tetapi juga humanisasi (pemanusiaan), dalam bahasa Driyarkara; atau manusia yang tidak sekadar berilmu, tetapi peng-*adāb*-an untuk mencapai manusia paripurna, dalam bahasa al-Attas. Pada dimensi aksiologis pendidikan lainnya, al-Attas menegaskan pentingnya nilai-nilai keagamaan, sementara Driyarkara lebih menekankan pada pentingnya nilai-nilai kemanusiaan sebagai subjek. Nilai-nilai perenialistik adalah titik temu keduanya. Keduanya selalu risau dengan wujud pendidikan yang lebih mengedepankan nilai-nilai materialistik dan sekularistik yang menjauh dari nilai-nilai ketuhanan dan insani.

Saran-saran

Ada beberapa saran atau rekomendasi yang perlu penulis kemukakan terkait dengan penelitian ini. *Pertama*, hasil penelitian merekomendasikan bahwa pemikiran pendidikan al-Attas dan Driyarkara dapat dijadikan sebagai satu kesatuan untuk menciptakan suatu konsep pendidikan yang komprehensif. Satu kesatuan yang dimaksud adalah menggabungkan karakter pemikiran pendidikan idealistik-religius yang diusung oleh al-Attas di satu sisi, dan pemikiran pendidikan idealistik-humanistik yang diusung oleh Driyarkara di sisi lain. Integrasi dan interkoneksi keduanya akan memperluas horizon religiositas dan kemanusiaan secara bersama-sama dalam dunia pendidikan di Indonesia. Dengan demikian, setiap isu tentang pendidikan ke depan tidak seperti isu-isu yang justru merupakan sentimen keagamaan.

Kedua, dari hasil penelitian ini ditemukan bahwa pada dasarnya pemikiran pendidikan yang berbasis idealistik-religius ataupun yang berbasis idealistik-humanistik ternyata tidak saling bertentangan, baik secara ontologis, epistemologis, maupun metodologis. Untuk itu, pendidikan yang berbasis idealistik-religius tidak harus mengesampingkan pendidikan yang berbasis idealistik-humanistik, begitu pula sebaliknya. ❖

Daftar Pustaka

DAFTAR PUSTAKA

Abaza, Mona, *Debates on Islam and Knowledge in Egypt and Malaysia*: *Shifting World*, London: Routledge, 2002.

_____, "Intellectuals, Power, and Islam in Malaysia: S.N. al-Attas or the Beacon on the Crest of a Hill", dalam *Archipel*, No. 58 (1999).

Anwar, M. Syafi'I, "Rumah Ilmu untuk Masa Depan", dalam *Ulumul Qur'an*, Vol. III, No. 1, 1999.

Arifin, H.M., *Filsafat Pendidikan Islam*, Jakarta: Bumi Aksara, 1983.

Armas, Adnan, "Kajian Awal terhadap Perlunya Epistemologi Islam", *Makalah*, disampaikan pada Pekan Kajian Islam, FIB UI, 22 Februari 2007.

Arief, Armais, *Pengantar Ilmu dan Metodologi Pendidikan Islam*, Jakarta: Ciputat Press, 2002.

Asifudin, Ahmad Janan, *Mengungkit Pilar-pilar Pendidikan Islam: Tinjauan Filosofis*, Yogyakarta: Suka Press, 2009.

al-Attas, Syed Muhammad Naquib, *Islam dan Sekularisme*, Bandung: Pustaka, 1981.

_____, *The Concept of Education in Islam: a Framework for an Islamic Philosophy of Education*, Kuala Lumpur: ISTAC, 1991.

_____, *Islam and the Philosophy of Science*, Kuala Lumpur: ISTAC, 1989.

_____, *The Nature of Man and the Psychology of the Human Soul*, Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.

_____, *Aims and Objective of Islamic Education*, Jeddah: King Abdul Aziz University, 1978.

______, *Prolegomena to the Metaphysics of Islam*, Kuala Lumpur: ISTAC, 2001.

______, *Islam and Secularism*, Kuala Lumpur: ISTAC, 1993.

______, *Islam dalam Sejarah dan Kebudayaan Melayu*, terj. Haidar Bagir, Bandung: Mizan, 1990.

______, *Islam dan Filsafat Sains*, terj. Saiful Muzani, Bandung: Mizan, 1995.

Bagus, Lorens, *Kamus Filsafat*, Jakarta: Gramedia, 1996.

Bakker, Anton, *Ontologi atau Metafisika Umum: Filsafat Pengada dan Dasar-dasar Kenyataan*, Yaogyakarta: Kanisius, 1997.

______, *Metodologi Penelitian Filsafat*, Yogyakarta: Kanisius, 1998.

Baryadi, I. Praptomo (peny.), *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008.

Bogdan, Robert C., *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Broudy, Harry S., "How Philosophical Can Philosophy of Education Be?", dalam Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?*, London: MacMillan, 1969.

Buchori, Mochtar, *Pendidikan Antisipatoris*, Yogyakarta: Kanisius, 2001.

______, "Taman Siswa dan Pendidikan Kita", dalam *Kompas*, 3 Juli 2006.

Cahn, Steven M., "Religion without God", dalam John R. Burr (ed.), *Philosophy and Contemporary Issues*, London: MacMillan, 1992.

Cohen, S. Marc, "Aristotle's Metaphysic", dalam *www.stanford-university. stanford-encyclopedia-of-philosophy*, diakses pada tanggal 23 Februari 2008.

Danuwinata, F., "Kata Pengantar", dalam A. Sudiarja (ed.), *Karya*

Lengkap Driyarkara, Jakarta: Gramedia, 2006.

Daradjat, Zakiah, *Metodologi Pengajaran Agama Islam*, Jakarta: Bina Aksara, 2001.

Darmaningtyas, *Pendidikan Rusak-rusakan*, Yogyakarta: LKiS, 2005.

Daud, Wan Mohd Nor Wan, *Filsafat dan Praktik Pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas*, terj. Hamid Fahmi, dkk., Bandung: Mizan, 2003.

Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, Jakarta: Balai Pustaka, 1995.

Dewantara, Ki Hajar, "Seandainya Aku Seorang Belanda", dalam *www.pendidikanpekerti.com*, diakses pada tanggal 7 Desember 2009.

Dewey, John, *Education and Democracy*, New York: Dover Publication, 2004.

_____, *Pendidikan Berbasis Pengalaman*, terj. Hani'ah, Jakarta: Teraju, 2004.

Dhakidae, Daniel, *Cendikiawan dan Kekuasaan dalam Negara Orde Baru*, Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2003.

Djiwandono, Soedjati, "Politik Mandek Pendidikan Pun Macet", dalam majalah *Basis*, No. 1-2 (1998).

Driyarkara, *Pertjikan Filsafat*, Yogyakarta: Kanisius, 1964.

_____, *Filsafat Manusia*, Yogyakarta: Kanisius, 1969.

_____, *Driyarkara Tentang Kebudayaan*, Yogyakarta: Kanisius, 1978.

_____, *Driyarkara Tentang Manusia*, Yogyakarta: Kanisius, 1978.

_____, *Driyarkara Tentang Negara dan Bangsa*, Yogyakarta: Kanisius, 1978.

_____, *Driyarkara Tentang Pendidikan*, Yogyakarta: Kanisius, 1980.

_____, *Rerasan Owah Gingsiring Jaman*, Yogyakarta: Universitas

Sanata Dharma, 2007.

Durkheim, Emile, *Education and Sociology*, Illionis: The Free Press, 1956.

Ericson, David P., "Philosophical Issues in Education", dalam Marvin C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of Education Research*, Vol. 3, New York: MacMillan, 1992.

Frankena, William K., "Philosophy of Education: Overview", dalam Lee C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of Education*, Vol. 7, New York: MacMillan, 1971.

Freire, Paulo, *Education for Critical Consciousness*, New York: Continuum, 2000.

______, *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Books, 1973.

Huberman, Michael A. dan Matthew B. Miles, "Data Management and Analysis Methods", dalam Norman K. Denzin, *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications, 1994.

Ibrahim, Alfian T., dkk., *Bunga Rampai Penelitian Sejarah*, Yogyakarta: IAIN Sunan Kalijaga, 1984.

Ichwan, Moch. Nur, "Official Reform of Islam: State Islam and the Ministry of Religious Affairs in Contemporary Indonesia 1966-2004", *Disertasi*, Universitas Tilburg Jerman, 2006.

Ilmiyati, "Pemikiran Kependidikan Islam Syed Muhammad Naquib al-Attas: Telaah Kritis Filsafat Pendidikan Islam", *Tesis*, Pascasarjana IAIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 1997.

Jalaluddin dan Abdullah Idi, *Filsafat Pendidikan*, Yogyakarta: ar-Ruzz Media, 2007.

Jawahir, M.A., "Syed Muhammad al-Naquib al-Attas: Pakar Agama, Pembela Aqidah, dan Pemikir Islam yang Dipengaruhi Orientalis", dalam *Panji Masyarakat*, No. 603, 1989.

Kern, Rudolf, *The Propagation of Islam in Indonesian-Malay Archipelago*.

Khalid, Salim Mansur dan M. Fayyaz Khan, "Pakistan: the State and Education", dalam *The Muslim World*, Vol. 96, 2006.

Khobir, Abdul, *Filsafat Pendidikan Islam*, Pekalongan: STAIN Press, 2007.

Knight, George F., *Filsafat Pendidikan*, terj. Mahmud Arif, Yogyakarta: Gama Media, 2007.

_____, *Introduction to the Philosophy of Education*, New York: John Willey Son, Inc., 1971.

Lamm, Z., "Knowledge Conceptions of and Impact on Education", dalam Lawrence J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, UK: Pergamon, 1997.

Lanur, Alex, "Filsafat Manusia alm. Prof. Dr. N. Driyarkara, S.J.", dalam *Basis*, Vol. 37, 1988.

MacIntrye, Alsadair, "Ontology", dalam *Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3, London: MacMillan, 1986.

Miller, John P. (ed.), *Holistic Learning and Spirituality in Education*, Albany: State University of New York, 2005.

Morris, Richard Knowles, "The Philosophy of Education: a Quality of Its Own", dalam Christopher J. Lucas (ed.), *What is Philosophy of Education?*, London: MacMillan, 1969.

Mudyaharjo, Redja, *Filsafat Ilmu Pendidikan*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 2002.

Muhaimin, *Pemikiran Pendidikan Islam: Kajian Filosofis dan Kerangka Dasar Operasionalnya*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004.

Muhadjir, Noeng, *Metodologi Penelitian Kualitatif*, Yogyakarta: Rake Sarasin, 2000.

Mulkhan, Abdul Munir, *Nalar Spiritual Pendidikan: Solusi Problem Filosofis Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Tiara Wacana, 2002.

_____, *Paradigma Intelektual Muslim: Filsafat Pendidikan Islam*

dan Dakwah, Jakarta: SIPress, 1993.

Muzani, Saiful (ed.), *Refleksi Pembaharuan Pendidikan Islam: 70 Tahun Harun Nasution*, Jakarta: LSAF, 1989.

_____, "Pandangan Dunia dan Gagasan Islamisasi Ilmu Syed Muhammad al-Naquib al-Attas", dalam *al-Hiikmah*, Vol. 3, 1991.

Nata, Abudin, *Filsafat Pendidikan I*, Jakarta: Rajawali Press, 1995.

Nash, Paul, "Philosophy of Education: Excellence and Equality in Education", dalam Lee C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of Education*, Vol. 7, New York: MacMillan, 1971.

Nabi, Gulam, "The Islamisation of Education Since 1977 Makkah Education Conference Achievement, Failures, and Tasks Ahead", dalam *Muslim Education Quarterly*, Volume 18, No. 1, Tahun 2000.

Neuman, W. Lawrence, *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Boston: Allyn and Bacon, 1996.

Nizar, Samsul, *Filsafat Pendidikan Islam: Pendekatan Historis, Teoritis, dan Praktis*, Jakarta: Ciputat Press, 2002.

Olivia, Peter F., *Developing the Curriculum*, Boston: Little Brown and Company, 1982.

O'Neil, William F., *Ideologi-ideologi Pendidikan*, terj. Omi Intan Naomi, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2002.

Palmer, Joy A. (ed.), *50 Pemikir Paling Berpengaruh terhadap Dunia Pendidikan Modern*, terj. Farid Assifa, Yogyakarta: IRCIsod, 2007.

Parera, Frans M., "Kemana Pendidikan Sosial di Sekolah Pergi Sekarang", dalam Praptomo Baryadi (peny.), *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008.

Price, Kingsley, "Is a Philosophy of Education Necessary?", dalam Christopher J. Lucas, *What is Philosophy of Education?*, London: MacMillan, 1969.

Qomar, Mujammil, *Epistemologi Pendidikan Islam*, Jakarta: Erlangga, 2003.

Rahman, Fazlur, *Islam and Modernity*, Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

Redaksi, "Paulo Freire: Edisi Khusus", dalam *Basis*, No. 1-2, Tahun Ke-50, Januari-Februari 2001.

Saeroji, Muhammad, "The Intellectual Roots of Islamic Radicalism in Indonesia", *The Muslim World*, Vol. 95, 2005.

Siswanto, Joko, *Metafisika Sistematika*, Yogyakarta: Taman Pustaka Kristen, 2004.

Smith, Barry, "Axiology", dalam *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge, 2003.

Steenbrink, Karl A., *Pesantren, Madrasah, dan Sekolah*, Jakarta: LP3ES, 1994.

Subanar, Budi G., *Pendidikan Ala Warung Pojok: Catatan-catatan Prof. Dr. N. Driyarkara, S.J. Tentang Masalah Sosial, Politik, dan Budaya*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2006.

Sudarminta, J., "Filsafat Pendidikan", *Diktat Mata Kuliah Filsafat Pendidikan*, Universitas Sanata Dharma, 1998.

______, "Relevansi dan Keterbatasan Gagasan Driyarkara Tentang Pendidikan", dalam *Diskursus*, Vol. 6, No. 2, Tahun 2007.

Sudja, Ibnu dan Deding Ishak, "Paradigma Reformasi Pendidikan", dalam *Pikiran Rakyat*, 25 Mei 2005.

Sudiarja, A., "Driyarkara: Pendidikan Kepribadian Nasional", dalam *Basis*, Vol. 07-08, 2007.

______, "Filsafat Pendidikan", *Buku Daras*, Universitas Sanata Dharma, 1994.

______, "Filsafat Sosial", *Diktat Mata Kuliah Filsafat Sosial*, Program Pascasarjana Universitas Gadjah Mada, 1995.

______(peny.), *Karya Lengkap Driyarkara*, Jakarta: Gramedia, 2006.

Suharto, Toto, *Filsafat Pendidikan Islam*, Yogyakarta: Ar-Ruzz, 2006.

Sumaji, "Dimensi Pendidikan IPA dan Pengembangannya Sebagai Disiplin Ilmu", dalam P.J. Suwarno (ed.), *Pendidikan Sains yang Humanistis*, Yogyakarta: Kanisius, 2005.

Sunardi, St., "Kata Pengantar", dalam I. Praptomo Baryadi (ed.), *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Kemasyarakatan*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008.

Suparno, Paul, "Kurikulum, Pendidikan Nilai, dan Keilmuan", dalam I. Praptomo Baryadi (ed.) *Pendidikan Nasional dalam Reformasi Politik dan Kemasyarakatan*, Yogyakarta: Universitas Sanata Dharma, 2008.

Sutrisno, F.X. Mudji, *Driyarkara: Dialog-dialog Panjang Bersama Penulis*, Jakarta: Obor, 2000.

______, "Jejak Pikiran dan Sosok Driyarkara", dalam *Kompas*, 19 Februari 2004.

Sutrisno, *Fazlur Rahman: Kajian terhadap Metode, Epistemologi, dan Sistem Pendidikan*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006.

al-Syaibani al-Thoumi, Muhammad, *Filsafat Pendidikan Islam*, terj. Hasan Langgulung, Jakarta: Bulan Bintang, 1982.

Tibawi, Ahmad, *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*, London: Luzac and Company, 1972.

Tim Penulis Rosda, *Kamus Filsafat*, Bandung: Remaja Rosdakarya, 1995.

Walsh, W.H., "Nature of Metaphysic", dalam Edward Shills (ed.), *Encyclopedia of Philosophy*, Vol. 3, London: MacMillan, 1986.

Wartaya, W.Y., "Filsafat Driyarkara", dalam *Mawas Diri*, Vol. 3, 1989.

Widyaputranto, Dani, "Pemikiran Driyarkara Mengenai Pendidikan", dalam *Jurnal Filsafat Driyarkara*, Vol. 2, 1988.

Indeks

E

F

G

H

I

J

K

L

M

N

O

P

R

S

T

U

W

Y

Z

Dr. Maemonah lahir di Kudus 9 Maret 1973, setelah menyelesaikan studi S1 dan S2-nya di IAIN Semarang , penulis melanjutkan studi S3 di UIN Sunan Kalijaga dan selesai pada tahun 2011. Karir mengajarnya sebagai dosen dimulai di STAIN Pekalongan (2002-2013) dan dari 2013 sampai sekarang, penulis menjadi dosen tetap di Fak. Tarbiyah dan Ilmu Keguruan UIN Sunan Kalijaga.

Penerbit : FA Press
Jl. Marsda adisucipto, Yogyakarta, 55281